

HOCHSCHULE
FÜR MUSIK UND THEATER
»FELIX MENDELSSOHN
BARTHOLDY«
LEIPZIG

SCHRIFTEN ONLINE: MUSIKPÄDAGOGIK - 1

ERIC CIPOWICZ
DIE BAND ALS MODELL UND PRAXIS
DER MUSIKPÄDAGOGIK



Eric Cipowicz
Die Band als Modell und Praxis
der Musikpädagogik



Beirat:
Prof. Dr. Christoph Hust
Prof. Dr. Petra Stuber
Prof. Dr. Christopher Wallbaum
Dr. Barbara Wiermann

Fachbeirat Musikpädagogik:
Christopher Wallbaum

Dieser Text wurde als Staatsexamensarbeit innerhalb des Studiengangs
"Lehramt Musik an Gymnasium" verfasst und von
Prof. Dr. Christopher Wallbaum betreut.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie.

Detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet unter
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Für die erteilten Abbildungsgenehmigungen wird gedankt.
Autoren und Herausgeber haben sich bemüht, sämtliche Rechteinhaber
ausfindig zu machen. Sollte dies an einer Stelle nicht gelungen sein,
so wird um entsprechende Mitteilung gebeten.

© 2013 Eric Cipowicz
Redaktion: Asita Tamme

Alle Rechte vorbehalten.

Inhalt

1.	Einleitung	4
2.	Darstellung des Forschungsstandes	7
3.	Die Band	11
3.1	Allgemeingültige Kriterien für Bands	11
3.1.1	Instrumentalspiel und Instrumentarium	11
3.1.2	Zur Relevanz von Notentext	13
3.1.3	Die Band als soziales Gefüge	14
3.1.4	Soundorientierung als Basis	18
3.1.5	Autodidaktische Lernprozesse	21
3.2	Die Band als informelle Lerngruppe	25
3.2.1	Lucy Green: Informelles Lernen in formellen Institutionen	25
3.2.1.1	Ausgangssituation	25
3.2.1.2	Pädagogische Überlegungen	27
3.2.1.3	Methodische Umsetzung	29
3.2.1.4	Exkurs: Informelles Lernen und klassische Musik	30

3.2.2	Pape/Pickert: Informelle Lernprozesse im Ensemblespiel	32
3.3	Problematische Fragen	33
3.3.1	Die Rolle des Lehrers	33
3.3.2	Instrumentarium und Infrastruktur in der Schule	36
3.3.2	Problemfeld Lautstärke	36
3.3.4	Genderproblematik	37
4.	Bandpraxiskonzepte am konkreten Beispiel	40
4.1	Rockmusik und Unterricht – Franz Niermann	40
4.2	Peer Frenzke, Robert Hinz, Remmer Kruse: Band ohne Noten	45
5.	Fazit	51
	Literatur- und Quellenverzeichnis	52

1. Einleitung

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit beschäftigt sich mit der musikalischen Praxis in der *Band*, mit den spezifischen Merkmalen dieser besonderen Form des Ensemblespiels, sowie mit der Untersuchung ausgewählter Unterrichtskonzepte, die diese Musizierpraxis für den Musikunterricht in allgemeinbildenden Schulen verwenden.

Viele Jugendliche musizieren in ihrer Freizeit mit Freunden und Peers in selbst gegründeten Gruppen oder nutzen die Schule als Ort um gemeinsam mit Gleichgesinnten in Schulbands zu spielen, um ihren musikalischen Neigungen Ausdruck zu verleihen. Auch die Musikschulen erleben einen stetigen Zulauf an interessierten Kindern und Jugendlichen, die Instrumente mit „band-relevanter“ Verwendung, wie zum Beispiel E-Gitarre, Bass oder Schlagzeug, erlernen möchten. Dabei bewegen sich die jugendlichen Musiker zumeist in der Musikkultur der populären Musik, die hier als „praktikabler Sammelbegriff“ (vgl. Terhag - „Populäre Musik“) verstanden wird, der die Genres Rock, Pop und Jazz mit all ihren Subkategorien vereint. Das Spielen und Musizieren von Jugendlichen in der Band ist daher unmittelbar mit dem musikkulturellen Bereich der Populärmusik verbunden. Somit steht diese Thematik in einem direkten Zusammenhang einer musikpädagogischen Diskussion, die seit Jahrzehnten zu erörtern versucht, welche Relevanz dieses Genre für den Musikunterricht hat und in Zukunft haben sollte.

Im ersten Teil der Arbeit werde ich zunächst versuchen, einen Überblick zu geben, welche musikpädagogischen Überlegungen hinsichtlich der Thematik des Musizierens in Bands und deren Praxis in der Schule es bisher gegeben hat. An dieser Stelle ist sicherlich ein Überblick über die Beschäftigung mit Bandarbeit in den vergangenen Jahren hilfreich um einen aktuellen Forschungsstand zu skizzieren. Im Hauptteil untersuche ich dann die Band als eine spezifische Form des Musizierens genauer und versuche gültige Merkmale dieser Form des Zusammenspiels zu finden und zu beschreiben. Keine tragende Rolle kommt dabei dem Prozess der Wahl des Stils, sowie der Zugehörigkeit der Bandmitglieder zu

einer jugendkulturellen Strömung zu.¹ Erstens hat sich die Breite und Anzahl der Subklassen der Populärmusik innerhalb der letzten Jahre unglaublich vergrößert, so dass dies schnell in Problemen bei der Erfassung enden könnte, und zweitens soll eine abstraktere Betrachtung des Bandspiels und seinen Eigenschaften wichtiger sein als eine spezifische Stilistik. Es ist außerdem anzunehmen, dass bestimmte Merkmale Genre-übergreifend die Band als solche charakterisieren. Um dies zu erörtern soll der Fokus auf möglichst verschiedenen Merkmalsbereichen dieser Musizierpraxis liegen. Sicherlich spielt das Instrumentalspiel als wesentlicher Aspekt dabei eine wichtige Rolle. So kann man durchaus das instrumentale Spielen von Populärmusik als Gegenpol zum Spielen von Kunstmusik im traditionellen Sinne verstehen. Das Spielen in der Band stellt andere Anforderungen an den Musiker als jede andere Form des Zusammenspiels. Genrespezifische Merkmale wie der Groove oder das Timing stehen weit mehr im Zentrum der musikalischen Arbeit von Bands, als im Gegensatz dazu etwa die Richtigkeit oder Umsetzung von Notentext, die in anderen Praxen vordergründiger sind. Weiterhin stehen Aspekte wie zum Beispiel die Mittel der Kommunikation, verbal und nonverbal, im Alltag einer Band und generell das Miteinander verschiedener Musiker – also die Band als soziales Gefüge – im Augenmerk des Hauptteils.

Es ist zu erwarten, dass durch den Vorgang des Untersuchens der Eigenschaften von Bandspiel einige Erkenntnisse zum Lernprozess der Mitglieder einer solchen Gruppe zum Vorschein gelangen, die ich gern an Beispielen der relativ aktuellen Untersuchungen von Green (2008) oder auch Pape und Pickert (1999) thematisieren möchte. Damit ist eine Untersuchung der Rolle der Band als informelle Lerneinheit innerhalb der formellen Einrichtung Schule eingeschlossen.

Mögliche Problematiken, die während dieser Untersuchung zum Vorschein kommen und die sich mir im Verlauf der Arbeit aufzeigen, werden im nächsten Schritt thematisiert. Wichtig ist sicherlich eine

1 Eine genaue Untersuchung über Stilfindungsprozesse in Jugendbands liefert Schäffer (1996).

Betrachtung der Rolle des Lehrers², der andere Anforderungen zu erfüllen hat, wenn es darum geht Bands in den schulischen Alltag zu integrieren und zu etablieren. Ein weiterer Aspekt der mir bereits vor der konkreten Beschäftigung mit der Thematik problematisch erscheint, ist die Tatsache, dass weitaus mehr männliche als weibliche Jugendliche in Bands spielen. Nicht nur aus eigener Erfahrung mit der Leitung von Bands und Band-AGs, sondern auch aus wissenschaftlicher Perspektive scheint dies ein exklusives Problem dieser Musizierpraxis zu sein (vgl. Rosenbrock 2000, Herold 2009).

Nach einer genauen Betrachtung des Modells Band, folgt im abschließenden Teil dieser Arbeit eine Beschäftigung mit von mir ausgewählten, konkreten Unterrichtskonzepten und deren Betrachtung aus musikpädagogischer Sicht.

Nicht zuletzt durch meine persönliche musikalische Sozialisation ist die Motivation und das Interesse für die Auseinandersetzung mit der Band als musikalische Praxis und deren Betrachtung in einem musikpädagogischen Zusammenhang sehr groß.

2 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichte ich in dieser Arbeit auf eine geschlechterspezifische Unterscheidung. Der Begriff Lehrer meint somit sowohl weibliche als auch männliche Lehrpersonen. Gleiches gilt auch für Begriffe wie Schüler, Lerner, Musiker oder Spieler.

2. Darstellung des Forschungsstandes

Aufgrund der enormen Präsenz von Musik, die von Bands gespielt wird, im Leben von Jugendlichen oder gar deren eigene Tätigkeit in Bands, erscheint es notwendig aktuelle und historische musikpädagogische Auseinandersetzungen mit Bandspiel als Teil der populären Musikpraxis überblicksartig zu skizzieren, bevor ich das Spezifische der Band analysieren möchte.

Mit der Entstehung der Beatmusik in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts und deren große Popularität bei Jugendlichen beginnt eine Diskussion um den Stand der populären Musik in der Musikpädagogik. Es wurde begonnen, dies zunächst als jugendkulturelle Erscheinung wahrzunehmen und zu thematisieren. Die vorherrschende Gefühlslage der Lehrpersonen bei der Auseinandersetzung mit diesem Genre kann man zu dieser Zeit durchaus mit dem Gefühl der Bedrohung gleichsetzen. Als Phänomen abgetan, wurden diese neuen Klänge als Gefahr und als Gegenpol zur ernsten abendländischen Musik bewertet.

Mit dem kommerziellen Erfolgen von Bands wie beispielsweise den *Beatles* und später den *Rolling Stones* steigt die Akzeptanz für Rock- und Popmusik. Sie wird nun nicht mehr nur als Phänomen, sondern zunehmend als Teil der aktuellen Musikkultur erkannt. Es wird begonnen, sich mit Fragen der Handhabung von den recht neuen Instrumenten und Spieltechniken in Bands auseinanderzusetzen. Allerdings wird das Instrumentalspiel in solchen neuartigen Ensembles oftmals als wenig professionell abgetan. So findet Jürgen Terhag zahlreiche Hinweise darauf in historischer, musikpädagogischer Literatur dieser Zeit, wie zum Beispiel die mangelhafte dynamische Gestaltung, Spielweise oder Phrasierung (vgl. Terhag in Mass / Terhag 2010: S. 14, 15). Eine weitere Tendenz der pädagogischen Betrachtung von Populärmusik der endenden 60er und beginnenden 70er Jahre ist die allgemeine Orientierung am Bekannten, und zwar am bekannten Kunstwerk. Begründung findet dies mit der gerade erschienenen Didaktik von Michael Alt (1968), welche, auf populäre Musik bezogen, dazu dienen soll, den Schüler ausgehend von ihm bereits bekannten Werken zu ermuntern analytische Techniken der „guten“ abendländischen Musik anzuwenden. Ein gutes Beispiel für diesen

didaktischen Zeitgeist ist die „Didaktik und Methodik der Popmusik“ von Dörte Wiechell (1975). Ausgehend von starker Objektbezogenheit soll der Schüler hier harmonische, rhythmische oder auch textliche zum Beispiel durch graphische Analysen erkennen und anschließend nach dem herausgefundenen Muster reproduzieren und kopieren. Gekennzeichnet ist dieser Nachvollzug durch eine strenge Regelmäßigkeit und es wird der Eindruck erweckt, diese Didaktik ist eher synthetisch als kreativ. Allerdings löst ein ganz der populären Musik gewidmeter, didaktischer Ansatz bei den Musikpädagogen trotz erkannter Relevanz und überwundener Skepsis zunächst nicht das Problem der gefühlten Bedrohung durch die populäre Musik, sondern verschiebt es hin zu immer neu aufkommende Genres und Stilrichtungen, wie zum Beispiel die nun in den 80er Jahren aufkommende elektronische Musik.

Die 80er Jahre sind in Bezug auf die populäre Musik und deren Beachtung durch die Musikpädagogik durch die grundlegende wissenschaftliche Betrachtung und das Sammeln von Informationen gekennzeichnet. Erwähnenswert sind in diesem Zuge vor allem Dietmar Lugert und Volker Schütz, die es sich zur Aufgabe machten zum einen Daten zu sammeln und zu veröffentlichen, und zum anderen spezielle popularmusikalische Fähigkeiten zum Thema zu machen. Schütz (1982) vertritt die didaktischen Hypothesen, dass solche Techniken und Fähigkeiten verstärkt und aktiviert werden sollen. Er versucht zum ersten Mal die genretypischen Ausdrucksformen am Beispiel der Rockmusik in den Mittelpunkt zu rücken, in dem er auch soundtypische Elemente der Populärmusik einbindet. Er geht davon aus, dass keine Kunstform mehr verweigert werden darf, und dem Schüler die Wahlmöglichkeit bewilligt werden muss, welche Musik er für seinen individuellen musikalischen Ausdruck präferiert. Fortan stehen musikalische Praxen der populären Musik, wie die Arbeit in der Ensembleform Band, auch für den schulpraktischen Bereich mehr im Fokus. Als Vertreter für eine die Populärmusik integrierende Musikpädagogik kann, neben Volker Schütz, exemplarisch auch Franz Niermann genannt werden. Er plädierte für ein Absehen einer Betrachtung der Pop- und Rockmusik in ökonomischen Zusammenhängen und stellte demnach die eigentliche Sache, das konkrete Musikstück in den Mittelpunkt. Er betont die Ernsthaftigkeit, mit welcher

populäre Musik als Teil von Jugendkultur und Gesellschaft auch im Musikunterricht wahrgenommen werden sollte, um etwaigen Phänomenen, wie das der „Bonbondidaktik“ (vgl. Niermann 1987, Lugert 1981) entgegenzuwirken. Der Schlüssel für die Umsetzung lag, auch für Niermann, in der musikalischen Praxis.

Dies geht einher mit der in den 90er Jahren aufkommenden allgemeinen musikdidaktischen Auffassung, den Schwerpunkt auf die musikalisch ausführende Tätigkeit zu legen. Die Tendenz geht seither unbestritten hin zur praktischen, handlungsorientierten Musikpädagogik, von der Unterschiedlichkeit der aktuellen Konzeptionen heute sei hier einmal abgesehen. Dieser Konsens kommt der Beschäftigung mit der musikalischen Arbeit in Bands zu gute. Beleg dafür ist die große Anzahl an aktiven Bands nicht nur außerhalb der Schule, sondern auch innerhalb, entweder in der Form der AG oder gar als ganzheitliches methodisches Modell der „Bandklasse“ (vgl. Kuntzsch / Vogel in Maas / Terhag 2010), welches ähnlich dem Prinzip der Streicher- oder Bläserklassen versucht, eine gesamte Klasse im Bandspiel zu unterrichten. Ein recht aktueller Bestandteil der musikpädagogischen Diskussion rund um das Musizieren in Bands ist die Frage der Umsetzung von Notentext. Während oftmals eine gewisse Kenntnis über Notationskunde vorausgesetzt wird, gibt es aktuell auch einige Methoden, die davon absehen, wie zum Beispiel das schulpraktische Konzept der „Band ohne Noten“ (Frenzke / Hinz / Kruse 2008). Sie plädiert für band-typischere Formen der Notation, da für die Band die herkömmliche Notenkunde unnatürlich ist. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt auch Lucy Green, die Lern- und Spielweisen von Populärmusikern zunächst umfassend untersucht hat (2002), bevor sie aktuell für eine Übernahme der musikalischen Lernprozesse in Bands, als Prototyp der informellen Gruppe, in die formelle Bildungseinrichtung Schule plädiert.

Das „Spannungsverhältnis zwischen Sub- und Hochkultur“ (Terhag in Maas / Terhag 2010: S. 12) in der die populäre Musik einst verankert war ist so nicht mehr vorhanden. Versuchte die Musikpädagogik in der Entwicklung der letzten Jahrzehnte zunächst auf die neuen musikalischen Strömungen und Tendenzen lediglich zu reagieren, so dass ein zeitliches Hinterherhinken der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit

2. Darstellung des Forschungsstands

populärer Musik über Jahre zu bemerken war, so nahm die zeitliche Verzögerung aufgrund der musikalischen Sozialisation der Musiklehrer, die ihre Jugend in dieser Zeit verbrachten und somit die vorrangigen Rezipienten der aufkommenden populären Musik darstellten, bis heute stets ab. Man kann durchaus davon sprechen, dass heutige Musikpädagogik nicht mehr nur reagiert, sondern mit populärer Musik erfolgreich agiert.

3. Die Band

3.1 Allgemeingültige Kriterien für Bands

3.1.1 Instrumentalspiel und Instrumentarium

In ihrer 1994 angefertigten Studie zur Situation der Rock- und Popmusik in Deutschland erläutern Eva Volke und Reiner Niketta einige interessante Aspekte hinsichtlich der instrumentalen Zusammensetzung von Bands und welche phänotypische Erscheinung sie somit darstellen. Niketta und Volke definieren die klassische Besetzung einer Band durch die Instrumente E-Gitarre, E-Bass, Schlagzeug, sowie Gesang (Niketta, Volke 1994: S. 51). Mit diesem „obligatorischen“ (Niketta 1984 S. 7) Grundgerüst ist jede Band in der Lage den einzigartigen Sound einer Rock- / Popband zu kreieren. Somit stellt diese besondere Zusammenstellung von Instrumenten offensichtlich auch eine klare Abgrenzung zu anderen musikalischen Genres dar. In der Realität finden wir allerdings oftmals Bands, die sich rein „besetzungstechnisch“ stark voneinander unterscheiden, obwohl sie zum Teil in ein und demselben Genre zu verorten sind. Niketta und Volke erklären das Phänomen der oftmals sehr unterschiedlichen Besetzungen in Bands mit den zahlreichen musikalischen Einflüssen die jeder Spieler aufgrund seiner Vorlieben sowie seiner musikalischen Sozialisation mitbringt. So kommt es durch den Einfluss von Jazz, Blues oder elektronischer Musik zur Hinzunahme von etwa Saxophon, Keyboard oder gar Streichinstrumenten, die allerdings die klassische Bandbesetzung nur nuanciert verändern. Aus aktueller Sicht scheint diese Beobachtung von größerer Wichtigkeit als noch in den 90er Jahren zu sein. Im 21. Jahrhundert findet man eine immer größere Anzahl von Genres und Subgenres im Bereich der Populärmusik, da das Prinzip des Crossovers³ zwischen einzelnen Stilrichtungen immer ausgefalleneren Zusammensetzungen der Instrumente zulässt und sogar fördert. Mit der fortschreitenden Technologisierung der Instrumente und der Digitalisierung von Klängen sind dieser Ausweitung hin zu immer

3 Crossover meint die Verschmelzung verschiedener Genres zu einer neuen Stilrichtung.

3. Die Band

ungewöhnlicheren Besetzungen kaum noch Grenzen gesetzt. Dies lässt mich zu der Vermutung gelangen, dass die als klassisch betrachtete Besetzung einer Band, wie sie noch vor 10 Jahren als allgemeingültig schien, aus heutiger Sicht nicht mehr zwangsläufig zutreffen muss. Die Tendenz geht sicherlich vielmehr zu einer variableren Besetzungsstruktur auf der notwendigen Grundlage der „klassischen“ Bandbesetzung wie sie seit den Anfängen der Rock und Popmusik in der Mitte des 20. Jahrhunderts vorhanden ist. Als allgemeingültig könnte man daher eher die Tendenz zur Vielfalt des Instrumentariums bezeichnen. Denn die populäre Musik scheint seit ihren Anfangstagen stets zu versuchen neue Besetzungsmöglichkeiten zu erforschen und neue Instrumente in der klassischen Besetzung zu integrieren (vgl. Hofmann 2001).

Wenig geändert hat sich dem Anschein nach der Anteil der weiblichen Musiker in Bands. Da der Blick auf die Verteilung der beiden Geschlechter in Bezug auf die Wahl des gespielten Instruments in der Band problematisch zu sein scheint, möchte ich diesen Punkt im späteren Verlauf der Arbeit untersuchen, wenn es um Problematiken gehen soll. Unabhängig von der Auswahl der Instrumente unterscheidet sich das instrumentale Musizieren mit Gleichgesinnten in Bands deutlich vom Instrumentalspiel eines Bandinstruments im Einzelunterricht, zum Beispiel in der Musikschule. Der Unterschied liegt dabei in der Anforderung und dem Erlernen von musikalischen Fähigkeiten. Im Zentrum der Bandarbeit stehen weniger das auf möglichst hohe Genauigkeit abzielende Reproduzieren von Notentext (siehe 3.1.2.), sondern es rücken andere Fähigkeiten in den Fokus, welche Hofmann (2001) versucht hat in 4 Ebenen oder Kompetenzen zu verbalisieren: (Hofmann, S. 275)

1. Das Instrumentalspiel in Bands fördert die *sensomotorische Kompetenz* des Spielers, in dem er lernt spezifische Spieltechniken zu koordinieren. Weiterhin ist erforderlich das Hören als Teil des sensomotorischen Systems des Menschen bewusst zu nutzen.
2. Direkt daran anschließend werden *kognitive Kompetenzen* gefördert, da ein großer Teil des Bandspiels darin besteht, gerade Gehörtes zu reproduzieren und es zu bearbeiten um es für die Band brauchbar zu

machen. Damit einher geht auch ein Zuwachs des Wissens über die Genrevielfalt der populären Musik, sowie den Aufbau und Kompositionsweisen der einzelnen Stücke.

3. *Affektive Kompetenzen* werden ausgebildet, in dem emotionaler Ausdruck und Nachvollzug der gespielten Musik besonders gut ermöglicht wird. Der Spieler entwickelt für sich ein positiv bewertetes Verhältnis hinsichtlich des Spielens in musikalischen Gemeinschaften.
4. Das tolerante Miteinander, die Einhaltung gewisser Regeln, sowie die Arbeit im Team allgemein führen zur Bildung von *sozialen Kompetenzen*, auf die ich im nächsten Abschnitt näher eingehen möchte.

3.1.2 Zur Relevanz von Notentext

Es gilt als allgemein bekannt, dass populäre Musik auf die Verwendung von Notentext verzichtet (Green 2008, Pape / Pickert 1999). Falls es der Hilfe von graphischen Mitteln bedarf, findet man in der Praxis am ehesten sogenannte „Lead-sheets“, die hauptsächlich die Funktion der Sicherstellung von organisatorischen Abläufen übernehmen. Für die Abstinenz von Notation in der populären Musik spricht, dass Populärmusiker ihre Lernprozesse weitestgehend ohne die Hinzunahme von Notentext organisieren (vgl. Ebbecke / Lüscher 1987), während die abendländische Musikkultur der Klassik sich vornehmlich darauf beruht, vorgegebene Stücke durch das Abspielen von Notentext zu reproduzieren. Eine bedeutende Rolle beim Verzicht auf Notation spielt sicherlich der große Anteil des improvisierten Spiels in der Populärmusik. Diese Besonderheit der Bandpraxis erlaubt es dem Spieler ohne eine Gebundenheit an Notationsvorgaben musikalisch tätig zu sein und gilt somit als Gegenpol zum „unfreien“ Spiel nach Noten. Dabei zielt der Begriff der Improvisation teilweise auf verschiedene Aspekte und variiert sogar innerhalb des Bereichs der populären Musik. Erwähnenswert ist hierbei besonders die unterschiedliche Auslegung des improvisatorischen Spiels in den Genres Jazz und Rock. Während im Ersteren vorrangig das freie solistische Spielen über eine festgelegte Form zu finden ist, wird im Rock

3. Die Band

der Improvisationsbegriff teilweise auf die gesamte Gruppe ausgeweitet. Diese musikalische Besonderheit kann man unter dem Schlagwort „Jammen“ zusammenfassen (Rosenbrock, 2006: S. 36). Charakteristisch ist dabei das gleichzeitige, improvisierte Spiel aller Beteiligten, mit dem Ziel neue Ideen zu erproben oder bestehendes Material zu verändern. Es werden nicht nur Soli, sondern ganze Songstrukturen, Rhythmen oder Riffs im freien Spiel ausprobiert und erforscht. Während in jüngeren Bands das Jammen oft ein unbeschwerter, wahlloser und auch chaotischer Prozess sein kann, kommt bei älteren Bands eine gewisse Zielorientierung dazu (Kleinen 2003). Es wird also bewusst als bandspezifische Technik des Übens und Improvisierens von musikalischem Material verwendet. Gleichzeitig fördert das Jammen die Fähigkeiten, auf andere Musiker zu achten, während man parallel dazu selbst musikalisch tätig ist. Eine Form der Multitaskingfähigkeit wird vom Spieler verlangt und somit auch trainiert. Hierbei wäre eine Orientierung am Notentext sehr hinderlich (Rosenbrock 2000).

Als Ausnahmeform im Bereich der populären Musik gilt die Bigband, die ausnotierte Stimmen als Vorlagen benutzt. Allerdings hat die Bigband im Bereich der Ensembles der Populärmusik eine Sonderstellung, da sich diese spezifische Form von anderen Gruppen nicht nur in der größeren Anzahl der Mitglieder unterscheidet, sondern die für Bigbands typische Mehrfachbesetzung einzelner Instrumentengruppen für die „gewöhnliche“ Band unzutreffend ist.

3.1.3 Die Band als soziales Gefüge

Das Spielen in der Ensembleform der Band ist ein Prozess, dessen wesentlichstes Merkmal das Musizieren in der sozialen Form der Gruppe ist. Die Anzahl der Mitglieder in einer solchen variiert teilweise stark, ist aber unmittelbar mit der typischen Bandbesetzung verbunden. Die von Niketta (1984) genannten Zahlen, dass Bands zumeist aus vier bis sechs Personen bestehen, sind heute nicht mehr aktuell. Mit drei Mitgliedern ist die Band am zahlenmäßig kleinsten. Dies tritt ein, wenn ein Spieler mehrere Instrumente und Rollen übernimmt. So kann der Gitarrist der

Band gleichzeitig auch ihr Frontmann und Lead-Sänger sein. Natürlich kann die Gruppe der klassischen Bandinstrumente uneingeschränkt durch andere Instrumente ergänzt werden, so dass Bands teilweise recht viele Mitglieder haben können.

Durch die Aufteilung in Instrumente und Instrumentengruppen entstehen verschiedene Rollen in Bands, in denen die Spieler sich bewegen, und deren Funktionen sie ausüben. Als Beispiel hierfür sei die Rolle der Rhythmusfraktion genannt, in der sich Schlagzeuger und Bassist befinden, um der Gruppe die nötige rhythmische Grundkonstante zu geben. Hat ein Mitglied einer Band sich einer Rolle verschrieben, so legt er diese zumeist nicht mehr ab und sie wird für ihn und für sein Spielen in der Gruppe maßgeblich prägend.

Am Beispiel der Rollenverteilung in musikalischen Ensembles kann man die spezielle Form der Band von anderen Gruppierungen abgrenzen. Zunächst ist zu bemerken, dass Ziele, Normen und Rollen für die Gruppenmitglieder nicht von vornherein festgelegt sind (Pickert in v. Schoenebeck 1998). Dies ist zum Beispiel in solchen Ensembles, die sich Institutionen zuordnen lassen, genau Gegenteil. So gibt es in Chören oder Orchestern traditionelle Rollen, denen das Mitglied durch die Gruppe zugeordnet wird (ebd. S. 132). Rollen und auch gewisse Normen existieren in Bands natürlich auch. Mit dem Unterschied, dass sie nicht festgelegt sind, sondern aus *„den Interaktionsprozessen der Gruppenmitglieder [entstehen] und nicht per se durch die Organisationsform den Gruppenmitgliedern [auferlegt werden]“* (Pickert in v. Schoenebeck 1998: S. 133). Ähnlich verhält es sich mit der Verfolgung von Zielen in solchen informellen Ensembles (siehe auch Kapitel 3.2.1.1). Während in formellen Gruppierungen eine ständige Zielorientierung bei der alltäglichen musikalischen Arbeit festzustellen ist, würde man ein Ziel aller Bands höchstens mit dem gemeinsamen Musizieren beschreiben (Pickert, 1998: S. 133).

Generell ist festzustellen, dass durch die Identifikation des Spielers mit seiner Rolle als Teil der gesamten Gruppe die Ausgangssituation für gruppenspezifische Prozesse geschaffen ist. Es bedarf verschiedener verbaler und nonverbaler Kommunikationsstrukturen zwischen den einzelnen Mitgliedern, um zum einen „ästhetische Standards zu etablieren“

3. Die Band

(Kleinen, 2003: S. 44) und zum anderen „bessere Bedingungen [...] für kreatives Arbeiten [zu] schaffen“ (Ebd. S. 44). Kleinen beschreibt, dass diese kreativen Prozesse in der Gruppe von gleicher Wichtigkeit, wie zum Beispiel das Spielen der Bandinstrumente oder das autodidaktische Lernen, sind, und gibt damit den sozialen Kommunikationsstrukturen die Funktion eines prägenden Merkmals der Ensembleform der Band. Diese Organisationsstruktur hat direkten Einfluss auf alle Lernprozesse, da das soziale Modell der Band sich dadurch auszeichnet, dass die Arbeitsweise kooperativ ist. Die Mitglieder versuchen Wege zu erforschen, wie eine Annäherung an ein Stück erfolgen kann, so dass die Gruppe als Ganzes zusammen musizierend tätig sein kann. Hering, Hill und Pleiner (1993) beschreiben dies als „kollektiv gestaltete Prozesse, in denen die Kommunikation bzw. Interaktion der Teilnehmer unmittelbare Voraussetzung dafür ist, dass ein Musikstück im Zusammenklang entstehen kann.“ (Hering, Hill, Pleiner, 1993: S. 53). Diese Feststellung grenzt die kompositorischen, kreativen Prozesse in Bands klar von denen der Klassik ab. Dort ist oftmals die Rede vom „einsamen Genie“, während in der populären Musik Kollaboration in der Gemeinschaft im Mittelpunkt von kreativen Schaffensprozessen steht (Rosenbrock, 2006: S. 36f). Dadurch entwickelt sich unter anderem auch die Möglichkeit zur Entfaltung einer musikalischen Identität (Rosenbrock, 2006: S. 37). Als Resultat entstehen Produkte, die das Werk der Gruppenarbeit und nicht nur eines Einzelnen sind. Allerdings ist anzumerken, dass es von Band zu Band Unterschiede in der Vorbereitung und Durchführung dieser kreativen Erarbeitungsprozesse gibt. Nicht selten kommt es vor, dass lediglich eine oder zwei Personen ihre musikalischen Ideen zur Verfügung stellen. Die restlichen Mitglieder bearbeiten das Material und führen eher aus als das sie erschaffen. Hier ist ein Konfliktpotential zu erkennen, da es dabei einer grundsätzlichen Kompromissbereitschaft bedarf, die manchmal schwer zu erhalten ist. Kommt es bei einem Mitglied der Band zu einem Gefühl der Missachtung eigener Vorschläge und Ideen, so besteht die Gefahr einer fehlenden Identifikation mit dem entstehenden Produkt und es kann zu einem Verlust der Motivation kommen. Die Band ist also mitnichten nur die „heile Welt“ der nahezu perfekten musikalischen Kooperation, sondern auch ein Austragungsort ästhetischer und persönlicher Differenzen.

Um trotzdem diesen musikalischen Weg hin zu einem befriedigenden Ergebnis gemeinsam erfolgreich zu bestreiten, basieren die sozialen Kommunikationsstrukturen in Bands oftmals auf einem freundschaftlichen Verhältnis der Musiker untereinander, welches sich aus einer Mischung aus ähnlichen musikalischen Interessen, Toleranz, Engagement und Leistungsbereitschaft zusammensetzt (Green 2008, Niketta 1984). Beim konkreten Prozessen des Erlernens von Neuem gelten die Prinzipien des kooperativen Lernens als Schlüssel zum notwendigen Erlernen von bestimmten Techniken des Instrumentalspiels. Man kann hierbei von sogenannter „*positiver Rückkopplung*“ (Hering, Hill, Pleiner, 1993: S. 53) zwischen den einzelnen Mitgliedern sprechen, die zu einem kooperativen Zusammenwirken führt. Das Ganze geschieht auf der Basis der Gleichberechtigung der Teilnehmer (Niketta 1984). Vor allem bei ästhetischen Entscheidungen über allgemeinere Aspekte, wie zum Beispiel der Bewegung in einem bestimmten Genre der Populärmusik, bis hin zu konkreten Diskussionen über Gesichtspunkte die den Sound betreffen, findet man diese Form der Begegnung unterschiedlicher Individuen auf Augenhöhe. Als Beispiel dafür können die Aushandlungsprozesse innerhalb einer Band zur Findung einer musikalischen Stilistik, in der sie sich bewegt, dienen (Schäffer 1996). In kreativen Prozessen erfordert die Kommunikation innerhalb ästhetischer Auseinandersetzungen über Ansichten und Empfindungen ein musikalisches Vorstellungsvermögen um zum Beispiel den Klang eines Instruments, welches man selbst nicht beherrscht, imaginativ zu beschreiben (Rosenbrock, 2006: S. 60). Da die Möglichkeit für jedes Bandmitglied besteht, ein ästhetisches Urteil zu verbalisieren, entsteht gleichzeitig auch auf diesem Weg ein Gefühl der Gleichberechtigung. Es fördert den Gruppenzusammenhalt und somit auch die intrinsische Motivation Teil einer Band zu sein (Rosenbrock 2003 in Kleinen und 2006).

Somit geht mit dem Musizieren in Bands und dem dort vorherrschenden Lern- und Arbeitsklima eine Entwicklung von sozialen Kompetenzen einher. Ein Musiker in Bands entwickelt eine grundlegende Sensibilität für zwischenmenschliche Prozesse, wie zum Beispiel die Fähigkeit der Toleranz gegenüber den Ideen Anderer. Die Kompetenz der Äußerung von Meinungen im Rahmen von ästhetischen Diskussionen wird

3. Die Band

im Bandalltag ständig weiterentwickelt. Aber auch gesellschaftlich als bedeutend angesehene Fähigkeiten, wie zum Beispiel Pünktlichkeit, Organisation oder Verantwortung für eigene Tätigkeiten, werden in Bands ausgebildet. Weiterhin unterstützt das Spielen in Bands die Entwicklung von Selbstbewusstsein und sorgt dafür, dass Jugendliche in ihrem sozialen Umfeld einen individuellen Standort einnehmen können (Green 2008). Wichtig zu nennen wäre hier die Möglichkeit von Bands sich selbst und ihre Songs durch Auftritte zu präsentieren (Schäffer 1996). Dabei sind das Gefühl des „im Mittelpunkt stehens“, genauso wie das Erhalten von unmittelbarem Feedback durch das Publikum, bedeutende Faktoren der Entwicklung von Selbstsicherheit⁴. Gerade im Jugendalter hat die Thematik der Identitätsfindung große Bedeutung und findet durch die sozialen Komponenten der Musizierpraxis in Bands die nötige Beachtung (ebd.).

Anhand dieser Beispiele wird erkennbar, dass das soziale Modell der Band als ideales Beispiel gesehen werden kann, um soziale Kompetenzen und die Fähigkeit zur Kooperation bei Lernprozessen zu entwickeln (ebd.).

3.1.4 Soundorientierung als Basis

Als Konsequenz der Entstehung der Popularmusik im anglosprachlichen Raum werden alle musikalischen Merkmale des Klangs zusammengefasst in dieser Arbeit als Anglizismus verwendet, und somit als *Sound* bezeichnet. Die klangliche Welt in einer Band ist wesentlich durch das Experimentieren und Ausprobieren von verschiedenen Spielweisen, Klängen und Geräuschen geprägt. Das instrumentale Spielen in der Band ist somit direkt mit klanglichen Aspekten verbunden, wenn es darum geht dem Instrument einen besonderen, eigenen Sound zu entlocken, der situativ eingesetzt und verändert wird. Zwar ist die Veränderung des Klangs auch ein probates Mittel der abendländischen, klassischen Musik, allerdings sind die Bandbreite der Möglichkeiten und der Einsatz je nach Bedürfnis des Instrumentalisten

4 Vgl. Hill <http://www.musiktherapie.uni-siegen.de/forum/jugendliche/vortraege/3ihill.pdf>.

entweder von Song zu Song oder innerhalb eines Stückes maßgeblich ein hervorzuhebendes Merkmal des Bandspiels. Der Sound der gesamten Band ist dabei sehr stark abhängig vom einzelnen Mitglied. Verändert ein Einzelner seinen spezifischen Sound leicht, ist der Bandsound nicht mehr der gleiche. Diese persönliche Freiheit macht gleichzeitig den Einzelnen für das Kollektiv unentbehrlich.

Die Auseinandersetzung mit dem spezifischen Klang eines jeden Instruments ist unmittelbar Teil des kreativen Ausdrucks. So ist es von Bedeutung für den Gitarristen herauszufinden, wie stark er seinen Gitarrensound „verzerren“ muss, um einen Rocksong nach seinen Vorstellungen zu spielen. Der Schlagzeuger entscheidet sich für ein leiseres Ride – Becken, welches er in der Strophe des Songs benutzt, um den Gesangspart nicht zu überdecken. Die Sängerin singt im Chorus sehr ausdrucksstark, allerdings ohne Berücksichtigung einer Gesangstechnik aus dem Bereich des Belcanto. Diese willkürlich gewählten Beispiele sollen demonstrieren, dass die Beschäftigung mit dem Sound innerhalb der Band ein wesentliches Merkmal der musikalischen Praxis in einer solchen ist.

Die Entscheidung für einen bestimmten Sound ist eng mit der Tätigkeit des Heraushörens und Nachspielens verbunden. Die Imitation eines gehörten Klangs und einer Spielweise für das eigene Spiel ist ein wesentlicher Schritt in der Entdeckung des Spektrums an klanglichen Möglichkeiten, die das Spielen in einer Band ermöglicht. Am Anfang dieses Vorgangs steht die Analyse des Sounds am konkreten Beispiel, entweder vom Tonträger oder in der Beobachtung von Bandkollegen. Dies geht unweigerlich einher mit einer umfassenden Beschäftigung mit technisch relativ anspruchsvollem Gerät. Beim Nachahmen eines bestimmten Sounds erweist sich mitunter der richtige Gebrauch der Technik als ein schwer zu überwindendes Hindernis. Das liegt darin begründet, dass besonders bei Novizen und Amateurmusikern eine relativ große Unkenntnis vorherrscht, wie man den Bandsound verändert (Hörmann / Kaiser, 1982: S. 77). Das Erzeugen des Eigenklangs auf dem gespielten Instrument stellt in der Regel kein Problem dar, aber die zum Teil recht ungewohnte Technik der Bandinstrumente, die mit Effekten versehen werden können, kann die Orientierung am Sound auch zum schwierigen Prozess werden lassen. Mitglieder in einer Band müssen also selbständig Strategien entwickeln, die

3. Die Band

über das Instrumentalspiel hinausgehen, um spezifische Fähigkeiten im Umgang mit Technik zu erwerben. Es entstehen als weiteres Merkmal der Bandpraxis höchst individuelle Strategien, denen man die festgelegten Vorgehensweisen der Kunstmusik gegenüberstellen könnte (Rosenbrock 2000). Zur Realität der Band gehört eben auch ein kompetenter Umgang mit verschiedenen Synthesizersounds, der Auswahl der geeigneten Kanäle eines Verstärkers oder die Handhabung von Fußpedalen für die Veränderung des Gitarrensounds. Ein gewisses Frustrationspotential ist zu erahnen, wenn es zum Beispiel nicht gelingt den „Wah – Wah“ Effekt⁵ der Gitarre in einem Funk Song zu identifizieren und technisch umzusetzen. Weiterhin ist die Orientierung am Sound auch ein Bestandteil der Kompositionsprozesse in Bands. Es besteht die Möglichkeit den Klang gezielt zu manipulieren, so dass ein recht großes Spektrum von Sounds entsteht. Diese werden benutzt um Klangvorstellungen im schaffenden Prozess umzusetzen (Rosenbrock, 2006: S. 37). Die Vielzahl der Klänge ist durch die Möglichkeit zur synthetischen Erzeugung von Sounds fast unendlich erweiterbar. Das führt soweit, dass nicht real existierende Instrumentengruppen in den Sound eingebracht werden können, und somit dem Bandsound eine weitere klangliche Dimension verleihen können.

Allerdings ist ein gutes handwerkliches Können der tatsächlich gespielten Instrumente die Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit dem Sound, so dass ästhetisches Empfinden für die Klangvorstellung innerhalb kreativer Prozesse erst einsetzen kann. Denn ein fehlerhaftes Spiel kann zu einer Einschränkung dieses Prozesses führen, wenn eine bestimmte Barriere des technischen Ausführens von Spielweisen nicht überwunden werden kann (Niketta / Volke 1994). Somit ist die Soundorientierung von Bands nicht losgelöst, sondern immer im Zusammenhang mit Spieltechnik und Instrumentalspiel zu betrachten.

5 Der Wah – Wah Effekt wird mit Hilfe eines Fußpedals erzeugt, auf dem der Spieler durch rhythmisches Wippen mit dem Fuß bestimmte Frequenzen abwechselnd hervorhebt, beziehungsweise unterdrückt. Hier entsteht ein Gitarrensound, der an ein gesprochenes „Wah – Wah“ erinnert.

3.1.5 Autodidaktische Lernprozesse

Die Technik des autodidaktischen Lernens ist in besonderem Maße in den Prozessen des Erlernens in Bands zu finden. Nach einer Studie von Pape und Pickert (1999), welche die Tätigkeitsbereiche von Amateurmusikern aller Bereiche unserer musikkulturellen Landschaft als Untersuchungsgegenstand hat, finden sich Ergebnisse, die die Relevanz des autodidaktischen Lernens für die populäre Musik bekräftigen. Anja Herold (2007) beschreibt richtigerweise in ihrer Arbeit, die sich mit dem Instrumentalspiel insbesondere im Jazz, Rock und Pop beschäftigte, dass autodidaktisches Lernen oftmals mit informellem Lernen gleichgesetzt wird. Allerdings sehe ich beim autodidaktischen Lernen den Schwerpunkt eher auf den individuellen Strategien, während das informelle Lernen mit der Gegenüberstellung zum formellen Lernen eher auf einen allgemeineren Aspekt von Lernprozessen abzielt (Siehe auch Kapitel 3.2). Beide Arbeiten, Pape / Pickert und Herold, untersuchen diese Praktiken durch die Betrachtung individueller Musikerbiografien und kommen dabei zu interessanten Ergebnissen.

So findet sich besonders „...unter den Ensemblearten [der] Rock, Pop und Tanzmusik (...) das autodidaktische Lernen am häufigsten.“ (Pape / Pickert, S. 117). In konkreteren Zahlen ausgedrückt, erlernen rund 48% der Populärmusiker im Amateurbereich ihr Hauptinstrument autodidaktisch (Pape / Pickert, S. 105). Zum Vergleich erlernen Amateurmusiker aus dem Bereich der klassischen Musik, die zum Beispiel in einem Sinfonieorchester spielen nur zu rund 3% ihr Instrument durch diese Technik des selbständigen Lernens (Pape / Pickert, S. 105). Wenn es um die Instrumentengruppe des erlernten Hauptinstruments geht, so spielen die meisten Autodidakten in Bands Saiteninstrumente (Pape / Pickert, S. 102). Dies erklärt die Dominanz der Gitarre als präferiertes Instrument der Autodidakten. Noch deutlicher wird die bestimmende Rolle dieser Lernform beim Erlernen von etwaigen Zweit- oder Drittinstrumenten. Hier verzichtet mehr als die Hälfte der Rock- und Popmusiker auf Unterricht oder Anleitung von außen (Pape / Pickert, S. 105).

Das selbständige Lernen in Bands und das Erlernen von musikalischen Fähigkeiten im Instrumentalunterricht sind zwei

3. Die Band

grundverschiedene Positionen, die man gegenüber stellen könnte. Beim Instrumentalunterricht, wie man ihn in den Musikschulen vorrangig vorfindet, stehen musiktheoretische Kenntnisse und Notenkenntnis im Mittelpunkt der Lernprozesse. Das Lernen in Bands im Gegensatz dazu ist von Anfang an mehr als „learning – by – doing“ zu verstehen. Es wird direkt von Beginn an mit dem Ziel der Anwendung gelernt.

Ein weiterer erwähnenswerter Punkt ist der unterschiedliche Grad der Motivation beim autodidaktischen Lernen, beziehungsweise dem Instrumentalunterricht. Diese Problematik erörtert zum Beispiel Anja Herold in ihrem Aufsatz von 2009. Sie spricht von einem hohen motivationalen Anreiz von Bands, der diesen Motivations - „Stau“⁶, in Bezug auf den Titel des Aufsatzes, gar nicht erst entstehen lässt. Herold (2009) und auch Rosenbrock (2000) bescheinigen dem autodidaktischen Lernen in Bands einen hohen Grad an intrinsischer Motivation, also einem Interesse an Lernprozesse um ihrer selbst willen. Die Frage ist nun, warum eine solche Bereitschaft für das instrumentelle Spielen beim autodidaktischen Lernen stärker ausgeprägt ist. Zwar gibt es individuell unterschiedliche Voraussetzungen beim Lerner, wie stark er sich für etwas motivieren kann, aber dies ist nicht allein ausschlaggebend. Der Fokus bei der von Autodidakten bevorzugten populären Musik liegt hauptsächlich auf Faktoren, wie Kreativität, Selbstverwirklichung und individuellem Ausdruck (Herold, 2000: S. 33). Somit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass eine Motivation beim Musizieren eine intrinsische ist. Die höhere Qualität von Lernerfolg aufgrund solcher Motivation ist wissenschaftlich nachgewiesen (z.B. Krapp / Weidenmann 2006). Als Gründe für die geringere Motivation beim Instrumentalspiel unter Anleitung führt Herold die Fremdbestimmung bei der Auswahl der gespielten Stücke, der Methoden und Leistungserwartung als demotivierende Faktoren an (Herold 2009 in AMPF S. 205). Das große Motivationspotential von populärer Musik nimmt Lucy Green als eine Begründung für ihr schulpraktisches Konzept der Übertragung der informell geprägten

6 Herold: „...wie ein Stau auf der Autobahn“ (2009).

Lernpraktiken in Bands für die schulische Bildung, welches im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer untersucht werden soll.

Zu den wichtigsten Praktiken des autodidaktischen Lernens in Bands gehören zweifelsohne das *Hören* (oder *Heraushören*) und *Imitieren*. In vielen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Spiel in Bands finden diese zentralen Fähigkeiten Erwähnung (z.B. Wiechell 1975, Pickert 1999, Rosenbrock 2000, Hofmann 2001, Green 2002 und 2008, Herold 2009). Dass 79% der Autodidakten in Bands diese Technik beherrschen und benutzen unterstreicht nochmals die Wichtigkeit, und lässt sie zum typischen Merkmal von Bandspiel werden (Pape / Pickert, S. 119). So beschreibt Pieper (2010 in Maas / Terhag S. 65) als Beispiel aus der Praxis, dass es vorrangig keinerlei Kenntnis von musiktheoretischen Begrifflichkeiten bedarf, um erfolgreich in Bands zu musizieren. Hierfür genügt das Ohr, um hörend und nachspielend zu lernen was benötigt wird. Die Fähigkeit des Kopierens von gehörtem Material und die Orientierung am Tonbeispiel haben sich in relativ kurzer Zeit stark entwickelt, obwohl sie schon seit der Entstehung der populären Musik existent ist. Man bedenke, dass der Tonträger eine sehr junge Technologie ist, die höchstens seit 80 Jahren existiert. In dieser Zeitspanne haben sich auf der ganzen Welt Jugendliche unabhängig voneinander die Fähigkeit erarbeitet, Musik zu reproduzieren (Green, S. 6). Lucy Green unterscheidet zwei verschiedene Formen des *Heraushörens* als Basis für das *Imitieren*. Auf der einen Seite beschreibt sie das zweckmäßige Hören („purposive listening“ Green, S. 6). Es meint die bewusste Handlung mit Ziel des Adaptierens des Gehörten und dessen Einbeziehung in die eigene musikalische Praxis. Auf der anderen Seite gibt es das unaufmerksame Hören („distracted listening“ Green, S. 7), wenn zum Beispiel Musik im Hintergrund abläuft und unbewusst in die eigene musikalische Kultur übergeht.

Nicht nur das Imitieren, sondern auch das freie kompositorische Schaffen wird durch das *Hören* und *Imitieren* beeinflusst. Die Hörerfahrungen, die jedes Mitglied einer Band egal in welcher Art und Weise gemacht hat, dienen als Grundlage für alle weiteren kreativen Produktionsprozesse in der Bandpraxis. Aufgrund der recht großen Anzahl an gesammelten Hörerfahrungen, die Einfluss auf das entstehende Produkt haben können, kann man diese Technik des Verarbeitens und

Zusammenfügens von gehörtem Material als sogenannte Bricolage – Technik bezeichnen (Rosenbrock, 2006: S. 35). Hinzu kommt die persönliche künstlerische Freiheit bei der Auswahl der Erfahrungen. Somit ist die Grundlage geschaffen, um ein eigenes neues Werk zu kreieren. Diese spezifische Technik ist nicht durch das vermeintliche Bedienen an fremden Ideen negativ konnotiert, sondern ist als gültige Praxis innerhalb der Kultur der populären Musik anerkannt (Rosenbrock, 2006: S. 36). Das Weiterverarbeiten von musikalischen Elementen, die bereits existieren, ist daher eine Form einer kulturellen Handlung. Ein kurzer Exkurs in die elektronische Musik zeigt, dass dort diese spezifische Technik stark ausgeweitet wurde und prägendster Bestandteil der musikalischen Praxis ist. Komponieren ist hier im Wesentlichen ein Arbeiten mit bestehenden Elementen und Soundfragmenten, die miteinander verbunden werden. Man bezeichnet diese Technik als das sogenannte „sampling“.

Weitere Merkmale des autodidaktischen Lernens in Bands sind der hohe Grad an Experimentierfreudigkeit, das gegenseitige Hinweisen und Erteilen von Ratschlägen unter Musikerkollegen oder das Beobachten anderer Musiker, das in der behavioristischen Auffassung vom Lernen als Verhaltensänderung unter dem Begriff „Modelllernen“ zusammengefasst ist (Krapp / Weidenmann 2006).

Autodidaktisch lernen heißt nicht zwangsläufig Selbständigkeit um jeden Preis. Je nach Bedarf greift der Autodidakt zu Hilfsmitteln, wie zum Beispiel selbst gewählte Lehrwerke, um sich situativ zu helfen. Hier spielt im 21. Jahrhundert das Internet mit schier endlos wirkender Fülle an Informationen eine bedeutende Rolle. Unabhängig von Schule und Pädagogik findet man hier viele didaktische Ausarbeitungen zum Spiel, beziehungsweise zum musikalischen Arbeiten im Bereich Populärmusik. Besonders die Videoplattform YouTube hat hier eine Sonderfunktion, da sie zum einen ganze Lehrgänge bereitstellt, sowie zum anderen dem Autodidakten ständig die Möglichkeit des Beobachtens anderer Musiker gewährleistet (Rolle 2010 in Maas / Terhag, S. 49).

Es muss erwähnt werden, dass das autodidaktisch bestimmte Lernen von instrumentalen Techniken innerhalb des Bandspiels nicht nur mit Vorteilen einhergeht. So bewerten lediglich 21% der Autodidakten ihren Lernprozess als komplikationslos (Pape / Pickert, S. 119). Die teilweise sehr

anspruchsvollen instrumentalen Techniken stellen oft ein größeres Hindernis dar, als zuerst angenommen. Bei einer inkorrekten Spielweise ist die Gefahr des Scheiterns relativ groß, so dass hier ein Selbstlernverfahren an Grenzen stoßen kann. Um den notwendigen erforderlichen Lernerfolg zu sichern, kann hier durch Einwirkung von außen, sprich von Lehrenden erfolgreich Einfluss genommen werden. Falls es nicht zu einer Lösung von nicht zu überwindenden Problemen kommt, kann sich durchaus ein Gefühl der Stagnation oder des langsamen Fortschritts einstellen (Pape / Pickert, vgl. auch Clemens 1983).

3.2 Die Band als informelle Lerngruppe

Die allgemeine Pädagogik unterscheidet bei der Zusammensetzung von sozialen Gruppen zwischen formellen und informellen Gruppen. Die organisatorischen Umstände der schulischen Bildung sorgen für Rahmenbedingungen, in denen Schüler sich bewegen. Dabei besteht nicht die grundsätzliche Möglichkeit eine bestimmte soziale Gruppe zu wählen oder zu wechseln. Vielmehr werden die Schüler einem sozialen Gefüge, zum Beispiel einer Klasse zugewiesen. Dort lernen sie nach den allgemeingültigen Bedingungen des Bildungswesens und des Curriculums.

Innerhalb solcher formeller Gruppen entwickeln sich aber zwangsläufig zwischen den Mitgliedern andere Gruppenstrukturen, denen man differierende grundlegende Strukturmerkmale zuordnen kann. Bei diesen Schüler-Schüler-Interaktionsformen spricht man von informellen Gruppen (Krapp / Weidenmann 2006).

3.2.1 Lucy Green: Informelles Lernen in formellen Institutionen

3.2.1.1 Ausgangssituation

Musiker, die in der Ensembleform der Band zusammen agieren, sind typische Mitglieder informeller Lerngruppen und deren Organisationsformen (Hofmann 2001, Pape / Pickert 1999). Begründet wird diese Feststellung dadurch, dass Bands nicht unmittelbar einer Institution

3. Die Band

angehören und dass es für die Mitglieder einer solchen keine formalen Anforderungen gibt, um ein Teil einer Gruppe zu sein. Dadurch entwickeln sich in einer Band spezifische Strategien zur Organisation, die durch Selbständigkeit und -bestimmung, Eigenverantwortung und Individualität geprägt sind. Diese Eigenschaften zeichnen auch alle Lernprozesse einer solchen Gruppierung aus. Besonders im Bereich der musikalischen Lernprozesse unterscheiden sich diese informellen Arten des Lernens stark von „herkömmlichem“ Lernen im Musikunterricht in der formellen Institution Schule. Durchaus kann man das informelle Lernen dem institutionellen Lernen gegenüberstellen. Hierbei ist eine genauere Betrachtung des Ersteren hilfreich, um die Unterschiede zu erkennen. Informelles Musizieren zeichnet sich besonders dadurch aus, dass es nicht von schulischer Systematik und von disziplinierter Unterrichtsatmosphäre geprägt ist. Im Gegenteil ist es oft ein weniger zielgerichtetes oder gar unbewusstes Lernen. Trotzdem ist es ein in hohem Maße lustbetonter, mit Spaß verbundener Prozess, der Experimentierfreude, selbstbestimmtes Lernen und Problemlösestrategien vereint.

Die englische Wissenschaftlerin Lucy Green versucht nun die vermeintliche Unvereinbarkeit dieser informellen Lernprozesse und der Institution Schule zu überwinden und versucht Musikpädagogik aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Dabei hegt sie keinen Anspruch darauf, sämtliche formelle Lernpraktiken zu ersetzen, sondern versucht parallel zu herkömmlichen Lernwegen herauszufinden, in wie weit man informelles Lernen im Bereich des Musikunterrichts gewinnbringend integrieren kann (Green 2008). Dabei wird betont, dass beide Positionen einen gemeinsamen Aspekt als wichtige Grundlage für heutigen Musikunterricht erachten: Handlungsorientierung im Musikunterricht ist der Konsens, der es Green erst erlaubt ihr Projekt trotz vieler Unterschiede umzusetzen.

3.2.1.2 Pädagogische Überlegungen

Ausgangspunkt ihrer neuen Pädagogik für den Klassenraum⁷ bildet eine Orientierung an den musikalischen Interessen der Schüler mit dem pädagogischen Ziel, die existierende Lücke zwischen der individuellen Musikkultur des Schülers, die stark von populärer Musik bestimmt ist, und den curricularen Vorgaben mit der Multikulturalität der Musikkulturen des Klassenzimmers zu schließen. Musikalisches Lernen soll handlungsorientiert anhand typischer Lernpraktiken von Populärmusikern erreicht werden. Denn populäre Musik ist seit geraumer Zeit zwar ein großer Bestandteil der musikpädagogischen Forschungen, allerdings wurden die Lernpraktiken dieses Genres und deren Musiker noch nicht ausreichend untersucht, geschweige denn für das schulische Lernen im Klassenraum übernommen. Das ist die Ausgangslage für Lucy Greens Überlegungen. Bereits im Jahr 2002 untersucht sie zunächst die musischen Fähigkeiten und Lernstrategien von Musikern in Bands und ihren Umgang mit Musik im Allgemeinen. Sie stellt fest, dass Populärmusiker, die bereits Erfahrungen mit informellen Lernprozessen gemacht haben, über ein großes Toleranzspektrum für Musiken verschiedener Genres verfügen, sowie ein besonderes Verständnis für musikalische Vorgänge im Allgemeinen besitzen. Das Fehlen von formalen Strukturierungen der Rahmenbedingungen sieht sie als Vorteil, so dass der informelle Lerner seinen Lehrplan selbst bestimmen kann und die erworbenen Fähigkeiten direkt an der konkreten Situation erlernt werden können. Aber genau in dieser Beliebigkeit liegt auch eine nicht zu unterschätzende Gefahr solcher Lernprozesse. Die Schwierigkeit liegt meines Erachtens in der drohenden Orientierungslosigkeit, falls es unerfahrenen Musikern nicht gelingt zu kanalisieren, welche Schritte sie zu einem befriedigenden Ergebnis führen. Das liegt auch in dem von mir bereits erwähnten Aspekt des unbewussten Ausübens informeller Praktiken begründet. Die Beliebigkeit informellen Lernens ist allerdings noch in einer anderen Dimension kritisch zu betrachten. Mitunter fällt es Schülern schwer den informellen Weg

7 Green (2008) „a new classroom pedagogy“, Untertitel des Werkes.

überhaupt als mögliche Lernform in Erwägung zu ziehen. Als Beispiel kann hier Herolds Untersuchungen gelten, welche zeigten, dass Schüler im Instrumentalunterricht keinen Ausweg aus dieser formellen Lernsituation sehen, obwohl der Wunsch nach Veränderung und Beschäftigung mit den eigenen musikalischen Interessen oft groß ist (Herold, 2007: S. 111). Der Unterricht wird zwar kritisch betrachtet und individuell bewertet, allerdings ohne Konsequenzen zu ziehen. Der Weg hin zum informellen Lernen scheint also nicht ganz so einfach zu sein.

Generell setzt Green das Lernen von musikalischen Fähigkeiten mit dem Erlernen sprachlicher Fähigkeiten gleich. Die hier bestimmenden Tätigkeiten für den Erwerb von „*musical skills*“ (Green, S. 5) sind:

- das Ausprobieren (z.B. spielend oder singend)
- das Zuhören (sich selbst und anderen)
- das Experimentieren (erschaffen oder improvisieren)

von und mit Musik und musischen Techniken. Diese Praktiken sind natürlich in uns verankert, nicht nur beim Spracherwerb, sondern überall wo sich Lernprozesse ereignen. Hinzu kommen speziellere Handlungsformen des Eintauchens in musikalische Praxen, wie zum Beispiel das Hören, Beobachten und Imitieren innerhalb einer Gemeinschaft. Als Indiz dafür kann die Folklore als Kultur vieler Völker gelten, die sich hauptsächlich durch diese Techniken seit vielen Generationen überliefert (Green, S. 6). Im Ergebnis der Studie von 2002 ließ sich feststellen, dass Populärmusiker diese grundlegenden, natürlichen Techniken benutzen um sich in ihrem Genre zu bewegen und um Neues zu erlernen.

Green stellt sich nun die Frage, in wie weit diese unbestritten positiven Eigenschaften der Populärmusiker auf Schüler im Musikunterricht übertragbar ist. Dabei sieht sie als persönliche Lernziele des Schülers Wertschätzung und Verständnis für unbekannte Musikkulturen auf der einen Seite und Bestätigung, beziehungsweise Kenntnis, der eigenen musikalischen Verortung auf der anderen Seite als wichtigste Aspekte (Green, S. 4). Curriculare Ziele dieses Projekts benennt sie mit dem Erkennen, Fördern und Gewinnen von Wissen und musikalischen Fähigkeiten (Green, S. 1).

3.2.1.3 Methodische Umsetzung

Um die eben genannten Ziele zu erreichen, sieht sie methodisch und schulpraktisch folgende Vorgehensweise vor:

Es geht hauptsächlich um die Annäherung des Schülers an ein selbstgewähltes Stück musikalischer Wirklichkeit, welches meist aus dem Bereich der populären Musik stammt. Mit Hilfe der bereits von mir erwähnten Prozesse (Hören, Beobachten, Imitieren) erarbeiten die Schüler ihren Song in kleineren Gruppen, die der klassischen Bandbesetzung (siehe Kapitel 3.1.1) entsprechen. Dieser Arbeitsprozess geschieht weitestgehend ohne Einflussnahme der Lehrperson, die dennoch stets verfügbar für Hilfe und Anregungen bleibt. Durch die auditive Annäherung an Musik wird gänzlich auf Notenbeispiele verzichtet, sondern der Fokus auf das kooperative Kommunizieren und den Austausch von Ideen gelegt. Am Ende des Projekts steht eine Präsentation, eine Auftrittssituation, in der jede Gruppe die Möglichkeit erhält, ihre Songs zu performen.

Green bezeichnet diese Elemente der Methodik als Übertragungsprozesse von populärer Musik. Diese fünf Merkmale geben eine gute Zusammenfassung über die Prozesse, die das Projekt in seiner Gesamtheit bestimmen.

1. Musikbeispiele werden durch den Schüler ausgewählt. Die bestimmenden Auswahlkriterien sind hier Interesse und mögliche Identifikation mit dem Gehörten.
2. Lernen geschieht durch Vorgänge des Hörens und des Kopierens des Gehörten. Dies steht im Gegensatz zum Lernen durch verbale (Lehrperson) oder nonverbale (Notation) Instruktion.
3. Lernen ist als Prozess in der Gruppe, also Lernen mit Peers, zu verstehen. Dabei gilt die Orientierung an den Interessen der Schüler als Ausgangspunkt. Von einer unbedingten Orientierung an curricularen Zusammenhängen ist abzusehen.
4. Das Aufnehmen von Techniken geschieht in subjektiver Art und Weise und bedarf keiner Systematik, wie zum Beispiel dem Prinzip von „einfach“ nach „komplex“.

5. Während des gesamten Lernprozesses wird das Zusammenwirken der Prozesse des Hörens, Kopierens, Aufführens und Komponierens aufrechterhalten. Es findet keine strikte Trennung dieser Kategorien statt.

3.2.1.4 Exkurs: Informelles Lernen und klassische Musik

Für die schulpraktische Umsetzung wurde das Projekt in sieben Abschnitte, die jeweils einmal pro Woche für 50 und 90 Minuten stattfanden, aufgeteilt, so dass eine gewisse organisatorische Machbarkeit gegeben war. Nach dem das bereits erwähnte Präsentieren der erarbeiteten Songs abgeschlossen ist, sieht Green für die Stufen 6 und 7 vor, die informellen Lernwege zu nutzen, um nun nicht nur populäre Musik, sondern auch klassische Musik zu thematisieren. In dem sie diesen Weg einschlägt, versucht sie die von ihr präferierte Methode global für Musikunterricht anwendbar zu machen. Das informelle Lernen ist wie bereits erwähnt kein Kriterium für Musiker aus dem klassischen Bereich (vgl. auch Pape / Pickert 1999). Green begründet die Entscheidung für klassische Musik dadurch, dass sie mit ihren traditionellen musikalischen Techniken und Fähigkeiten in formellen Lernprozessen als bestimmende Gattung eingesetzt wird und die globale Anwendung der informellen Lernprozesse auf den ersten Blick nicht machbar erscheint. Weiterhin ist es das musikalische Genre, auf welches der Schüler am ehesten mit Ablehnung und Ignoranz reagiert (Green, S. 150). Interessant ist an dieser Stelle das Ergebnis einer Befragung der Schüler, welche Musik sie besonders mögen und welche sie am ehesten ablehnen. Während die meisten der Jugendlichen eine sehr genaue Vorstellung haben, welche Genres ihnen nicht zusagen, antworten viele auf die Frage nach der Lieblingsmusik sehr allgemein, dass sie eigentlich alles gern hören (Green, S. 154). Allerdings wird das Genre der klassischen Musik fast nie mit einer der beiden Seiten in Verbindung gebracht. Das bedeutet, dass klassische Musik anscheinend überhaupt nicht Teil des musikalischen Horizonts der Schüler zu sein scheint. Denn um sich eine Meinung bilden zu können, muss eine gewisse Beschäftigung mit der Sache vorher stattfinden. Klassische Musik kann aufgrund der Zuordnung zu formellen Lernprozessen durchaus als gegensätzliches Beispiel zu den informellen

Lernpraktiken der populären Musik gesehen werden, weshalb es für Green interessant zu beobachten war, wie weit die Grundprinzipien des informellen Lernens auf andere musikalische Genres übertragbar sind, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten, ob informelles Lernen grundsätzlich als Vorgehensweise für Musikunterricht verwendet werden kann.

Pädagogisches Anliegen dieses Abschnitts des Projekts ist die Erweiterung des musikalischen Horizonts der Schüler. Dies soll ihnen erleichtert werden, indem zunächst informelle Lernprozesse anhand der schülereigenen Inhalte erlernt werden, bevor dies nun auf Inhalte und Musikwelten angewendet wird, die noch weitestgehend unbekannt sind. Die methodische Vorgehensweise ist dieselbe. Die Schüler finden sich in kleinen Gruppen zusammen, entscheiden sich für ein Musikbeispiel, und versuchen eine eigene Kopie durch Prozesse des Heraushörens zu erstellen. Als erstes Resultat ist zu bemerken, dass die Schüler keinen geeigneten Weg fanden, die Tonbeispiele mit Bandinstrumenten zu bearbeiten. Sie entschieden sich für Instrumente, die den gehörten Klang am ehesten wiedergeben konnten. So wurden zum Beispiel die Schüler, die ein klassisches Instrument im Instrumentalunterricht erlernten, von ihren Mitschülern aufgefordert, diese mitzubringen und zu verwenden. Bei völliger Freiheit bei der Wahl der Instrumente wählten sie Instrumente aus dem Bereich der klassischen Musik, welche ihnen doch gar nicht vertraut schienen, beziehungsweise negativ bewertet wurden. Die Ergebnisse, die nach der Erarbeitungsphase präsentiert wurden, waren von ähnlicher Qualität wie die Resultate der vorhergehenden Stationen. Obwohl einige formal betrachtete technische Fehler auftraten, konnten alle Gruppen ein Produkt präsentieren (Green, S. 163). Alle außenstehenden Betrachter der Prozesse waren sich einig, dass auch hier eine Entwicklung von musikalischen Fähigkeiten zu erkennen war (Green, S 175). Dieser Exkurs lässt vermuten, dass informelle Lernprozesse nicht nur aufgrund ihrer Verbindung mit den Lerntechniken von Populärmusikern in diesem Bereich erfolgreich verlaufen, sondern dass sie als Lernmethoden zur Annäherung auch an andere musikalische Bereiche dienen können.

3.2.2 Pape / Pickert: Informelle Lernprozesse im Ensemblespiel

Winfried Pape und Dietmar Pickert untersuchten mit ihrer Studie aus dem Jahr 1999 das Musizierverhalten von Amateurmusikern. Sie erforschten die Lernprozesse in Ensembles verschiedener Genres und beleuchteten genauer wie der Einzelne in diesen Gruppen tätig ist. Die musikalische Praxis in Bands fällt genau in diese Kategorie, da wir hier zumeist mit Amateurmusikern zu tun haben, die ihre Freizeit nutzen, um populäre Musik zu spielen.

Zuerst ist zu bemerken, dass hinsichtlich des Genres, in dem sich ein musizierendes Ensemble bewegt, große Unterschiede bestehen. Da diese Arbeit sich mit der Praxis des Bandspiels beschäftigt, will ich alles, was nicht in die Tätigkeit dieser Ensembleform fällt, ausklammern. Lernprozesse in Bands gestalten sich nach dem Prinzip des autodidaktischen Lernens, wie bereits in Kapitel 3.1.5 erläutert wurde. Spezifische Praktiken bezeichnen Pape / Pickert mit dem Hören und Nachspielen, Experimentieren und dem gegenseitigen Austausch. Dies geschieht unter Ausschluss einer pädagogischen Instanz, wie es im Instrumentalunterricht sonst üblich ist. Findet man im geleitetem Unterricht eines Instruments eher das kleinschrittige Lernen, das versucht bestimmte musikalische Fähigkeiten stufenweise aufzubauen, so gestaltet sich das Lernen im Bereich der Popularensembles eher als ein nicht vorher festgelegter, suchender Prozess, um Probleme zu lösen (Pape / Pickert, S. 121).

Die besondere Rolle der Praxis des Hörens und Nachspielens beim Lernen in Bands wurde bereits thematisiert, soll an dieser Stelle aber differenziert werden. Pape / Pickert berufen sich auf Ebbecke und Lüscher (1987), wenn sie feststellen, dass der Vorgang des Reproduzierens durch die Prozesse des Spielens aus Erinnerung oder nach eigenen Notizen, des Improvisierens und des Mitspielens zu Tonbeispielen geprägt ist. Somit sind wesentliche Techniken des praktischen Vollzugs in Bands erläutert (Pape / Pickert, S. 120). Diese Vorgehensweise hat sich im Bandalltag als besonders effizient erwiesen, was somit auch die dominierende Position des Imitierens erklärt (Pape / Pickert, S. 121).

Bei der Unterscheidung von formellen und informellen Ensembles ist zunächst einmal festzustellen, dass mehr als die Hälfte der Amateurmusikgruppen selbst organisiert sind (Pape / Pickert, 136). Den Großteil dieser Gruppen machen die Populärmusikensembles aus, wobei auch zum Beispiel einige Kammermusikgruppen dazu zählen. Allerdings ist hier der Grad der Informalität auf die fehlende Zugehörigkeit zu einer Institution beschränkt, während in Pop- und Rockbands auch die Lernprozesse informeller Art sind.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Dauer der selbstorganisierten Lernprozesse, sowie die Nutzung von Zeit im Allgemeinen. Das Erlernen von Stücken durch das Hören, Reproduzieren und auch Improvisieren von neuem Material, ist von größerem zeitlichen Aufwand als das Abspielen von vorgegebener Literatur (Pape / Pickert, S. 178). Da das informelle Lernen stark mit Kommunikation und Austausch einhergeht, kann man diese Lernprozesse zeitlich nicht einschränken, was durchaus von musikpädagogischer Bedeutung sein kann, wenn es darum geht informelles Lernen in formellen Organisationsstrukturen der Schule einzugliedern. Trotz der bereits in Kapitel 3.1.3 früher erwähnten Betonung von Gleichberechtigung und demokratischen Verhältnissen in Bands, scheint es typisch für diese informellen Lerngruppen, dass einzelne Musiker besondere Aufgaben und Rollen übernehmen. Einige Aufgabenbereiche benennen Pape und Pickert mit der Organisation der Probe, dem Arrangieren von Stücken und der Instandhaltung des Equipments. Eine solche klare Verteilung der Rollen scheint eine wichtige Voraussetzung zu sein, um in Bands erfolgreich zu spielen.

3.3 Problematische Fragen

3.3.1 Die Rolle des Lehrers

Wenn es darum geht, populäre Musik und das Modell der Band im schulpraktischen Umfeld zu thematisieren, so entstehen unter Berücksichtigung der bisherigen Ergebnisse dieser Arbeit einige problematische Fragen bezüglich der Rolle des Lehrenden. Wie bereits

schon erwähnt wurde, sind die Lernprozesse in Bands hauptsächlich durch Kooperation und Kommunikation zwischen den einzelnen Mitgliedern gekennzeichnet. Somit ergibt sich keine unbedingte Notwendigkeit des Eingreifens einer pädagogischen Instanz (Hering / Hill / Pleiner 1993). Mit dem Ziel populäre Musik und Bandarbeit als Bestandteil des unterrichtlichen Geschehens in den Schulalltag einzugliedern, erfordert dies eine andere Sichtweise auf die Rolle des Lehrers und seine Aufgabenbereiche.

Es wurde bereits geklärt, dass die Lernprozesse in Bands als informell bezeichnet werden. Demnach kann als Hauptaufgabe des Lehrers gelten, diese typische Form des musikalischen Lernens zu wahren. Zuerst ist es notwendig, dass die Lehrperson das Verständnis aufgibt die zentrale Position in schulischen Lernprozessen zu sein. Während in frontalen Lehr- und Lernsituationen, die auf die Lehrperson fokussiert sind, die Aufgabenbereiche mit den Tätigkeiten des Erklärens, Instruierens und Demonstrierens beschrieben werden können, so verschieben sich diese Tätigkeiten in einer informellen Lernsituation hin zu mehr zurückgezogenen Aktivitäten des Beobachtens, Diagnostizierens und Beratens (Green, S. 30). Die Schüler sollen dabei nicht den Eindruck erhalten, dass sie unter pädagogischer Kontrolle stehen, sondern sie sollen möglichst das Gefühl bekommen, dass ihre Entscheidungen und Handlungen in musikalischer Freiheit geschehen. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrperson möglichst „unsichtbar“ für den Schüler bleibt, denn die freie Auswahl von Stücken, Methoden oder Instrumenten ist eines der prägenden Merkmale von Bandpraxis.

Diese veränderten Handlungsweisen können aufgrund von wenig Erfahrung mit der Aufgabe der Lehrerzentrierung für anfängliche Schwierigkeiten sorgen (Green, S. 31). Generell besteht die Gefahr eines Konflikts zwischen informellen Lerntechniken einerseits und der Rolle des Lehrers als Teil des curricularen Systems mit Bildungsauftrag andererseits (ebd. S. 2). Da fällt es schwer seine Stellung als pädagogisches Zentrum von Schule und Unterricht aufzugeben. Oftmals ist ebenso der gute Wille des pädagogischen Eingreifens zu stark ausgeprägt, da es vielen ein Bedürfnis ist, dass eine Unterrichtsstunde mit dem Ergebnis endet, wie es in der Vorbereitung prognostiziert wurde (Green, S. 31). Eine weitere

Schwierigkeit der Arbeit mit Bands in der Schule stellt die mangelnde Erfahrung vieler Lehrer mit dieser musikalischen Praxis dar. Weder besitzen sie die Fähigkeit auf allen bandrelevanten Instrumenten zu spielen, noch ist vielen die Technik des Heraushörens und Imitierens besonders gut vertraut (Green, S. 31). Es scheint auf den ersten Blick notwendig diese Techniken zu beherrschen, will man den Lernern stets und ständig zur Verfügung stehen, falls Hilfe in Anspruch genommen werden muss. Aber bei genauerer Betrachtung fällt diese These weniger schwer ins Gewicht. Es ist festzustellen, dass dies keinerlei Einfluss auf die Qualität der Lernprozesse der Schüler während der musikalischen Praxis in Bands haben muss. Die Lehrpersonen befinden sich während der gesamten Zeit auf Augenhöhe mit den Lernenden und erfüllen mit der Gleichberechtigung aller Beteiligten ein wichtiges Merkmal des Bandspiels. Die Kooperation zwischen allen Beteiligten führt so zum Beispiel dazu, dass eine Verteilung der Rollen stattfindet, um herauszufinden, wo die Stärken des Einzelnen liegen und wie die Anderen davon profitieren können. Ein weiterer Vorteil der zurückgezogenen Position der Lehrperson ist die Möglichkeit durch das diagnostische Beobachten den Schüler in neuen Situationen zu sehen und neue Fähigkeiten zu entdecken. Im beschriebenen Projekt von Lucy Green wird anhand der eingeholten Schülermeinungen zu dieser Art des ungewohnten Unterrichtens deutlich, dass nach anfänglicher Skepsis die neugewonnene Freiheit als vorteilhaft empfunden wurde. In einer nachgestellten Befragung der teilnehmenden Schülerschaft bezeichneten lediglich Musiker aus 5 von insgesamt 40 Gruppen diese Art und Weise des Lernens als unvorteilhaft (Green, S. 104). Im Gegenzug bezeichneten in 15 Gruppen sogar alle Mitglieder den Lernprozess als erfolgreich und gewinnbringend (Green, S. 104).

Trotz aller Zurückhaltung sollte der Lehrer natürlich immer als helfende Instanz zur Verfügung stehen. So zum Beispiel wenn es darum geht, bestimmte Spielweisen der für Schüler oft neuen Instrumente zu beobachten und bei Bedarf zu verbessern. Bei einer Nichtbeachtung von inkorrekten Spieltechniken besteht die Gefahr, dass ein Lernerfolg sich kaum einstellt oder gar verhindert wird (Rosenbrock 2000). Hier sollte die lehrende Person den Weg ebnen, in dem sie dem Schüler die nötigen Voraussetzungen aufzeigt, um diesen erfolgreich zu bestreiten. Dies betrifft

auch Aspekte der Motivation. Falls es einem Spieler nicht sofort gelingt einen Zugang zum Bandspiel zu finden, ist es sicher hilfreich wenn er oder sie motivationale Unterstützung durch die Lehrperson erfährt. Dabei ist zu beachten, dass als Ziel möglichst das Erzeugen von intrinsischer Motivation (siehe auch Kapitel 3.1.5) erreicht wird. Eine zu starke Orientierung am Ergebnis (extrinsisch) wäre eher hinderlich.

3.3.2 Instrumentarium und Infrastruktur in der Schule

Aufgrund des besonderen Instrumentariums einer Band, welches aus einer Vielzahl elektronischer Geräte besteht, ergibt sich daraus für die schulische Beschäftigung eine Schwierigkeit, diese Instrumente und entsprechendes Zubehör in einem ausreichenden Maße zur Verfügung zu stellen. Zum Beispiel scheint es nicht machbar, für eine Klasse von mehr als 30 Schülern komplett ein bandrelevantes Instrument zur Verfügung zu stellen. Hier besteht noch Klärungsbedarf, inwiefern die Problematik der Verfügbarkeit gelöst werden kann. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob man die zahlenmäßig große Gruppe der potentiellen Spieler in einer Klasse durch die Mehrfachbesetzung von Instrumenten lösen kann. Es ist sicherlich schwer vorstellbar eine Bandsituation mit 10 Gitarren, 5 Bässen und 3 Schlagzeugen zu inszenieren. Einige Ansätze versuchen dieses Problem zu lösen, indem zum Teil versucht wird die Klasse in Gruppen aufzuteilen, und somit jedem Schüler und jeder Schülerin die Beschäftigung mit genau einem instrumentalen Bereich zu ermöglichen (Green 2008). Andere Ansätze versuchen durch die Hinzunahme von „bandfremden“ Instrumenten wie zum Beispiel Orff – Instrumenten den Klassenverband zu erhalten, um ein klassenmusikalisches Bandspiel zu ermöglichen (Kuntzsch / Vogel 2010).

3.3.3 Problemfeld Lautstärke

Die Arbeit mit Bands ist oftmals mit der Gefahr verbunden, einen Lautstärkepegel zu erreichen, der für diejenigen, die nicht im Musizieren involviert sind, durchaus störend sein kann. Daher suchen sich Bands zumeist einen abgeschotteten Proberaum, der schallisierend ist und sich

nicht in unmittelbarer Nähe von anderen Mitmenschen befindet. Beim Bandspiel in der Schule im Klassenverband kommt es nun zu einem Konfliktpotential bezüglich der Lautstärke, da man zum einen möglichst authentisch auch laute Klänge erzeugen will, aber zum anderen das angrenzende Unterrichtsgeschehen nicht negativ beeinflussen oder stören möchte. Daher ist es nicht selten, dass das Spielen in Bands innerhalb der Institution Schule oftmals erst nach Unterrichtsschluss oder in gesonderten Räumlichkeiten stattfindet.

Aber auch aus rein gesundheitlicher Sicht bedarf es einem vorsichtigen Umgang mit Schall und Lautstärke. Durch die elektrische Verstärkung einiger Instrumente und die teilweise recht lautstarken Schlaginstrumente ist eine Aufklärung über eventuelle gesundheitliche Risiken unverzichtbar (Hofmann 2001). Es kann helfen, wenn man Schülern bewusst macht, dass Lautstärke zwar ein Teil der Bandpraxis ist, aber nicht unbedingt notwendig ist, um Aspekte wie Rhythmik, Timing oder spezifische Spieltechniken umzusetzen.

3.3.4 Genderproblematik

Wie bereits in Kapitel in 3.1.1 erwähnt wurde, gibt es eine deutliche Tendenz, dass Schülerinnen und Musikerinnen sehr viel seltener populäre Musik spielen und somit seltener Mitglieder in Bands sind. Damit wird dieser Aspekt zum prägenden Merkmal dieser Praxis und erhält Relevanz, wenn es darum geht Bandarbeit in der Schule zu thematisieren. Da zum Beispiel im Bereich der Rockmusik 93% der Musiker männlich sind, kann man davon ausgehen, dass der typische Populärmusiker eher nicht weiblich ist (Niketta / Volke, S. 39). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Pape und Pickert (1999), die den Anteil der weiblichen Musiker in nichtprofessionellen Rock-, Pop- und Jazzbands mit weniger als 10% beschreiben. Die Ursache dafür ist in der jeweiligen Entwicklungsstufe der Jugendlichen zu finden. Die Adoleszenzphase ist der Auslöser dafür, dass sich männliche Jugendliche eine eigene Identität innerhalb des eigenen Geschlechts aufbauen. Sie benutzen hierfür die Rockmusik anhand von selektiven Sozialisationsprozessen, wie zum Beispiel unterschiedliche musikalische Vorlieben und Interessen, nicht nur zur Abgrenzung vom

Elternhaus, sondern auch als Mittel zur Trennung der Geschlechter (Pape / Pickert, S. 40). In dieser Zeit des Heranwachsens werden im Zuge dessen auch meist die ersten Bands gegründet.

Aus bildungstheoretischer Perspektive betrachtet, ist noch ein weiterer Aspekt für die geringe Zahl weiblicher Populärmusiker zu untersuchen. Herold (2007) hat beobachtet, dass *„Mädchen und Frauen dem institutionellen Lernen [...] eher zugeneigt sind.“* (Vgl. Herold 2007: S. 24). Da das formelle Lernen meist an Institutionen geknüpft ist, kann man daraus schließen, dass informelles Lernen eher den männlichen Jugendlichen entgegen kommt. Gestützt wird diese These durch die Feststellung, dass informelle Lernprozesse innerhalb der populären Musik einer gewissen verbalen Kommunikationsstruktur bedürfen. Dieser *„verbale Austausch [...] stellt eine unabdingbare Voraussetzung für das informelle Lernen dar.“* (Vgl. Herold 2007: S. 24). Allerdings haben die weiblichen Mitglieder in Bands, aufgrund der bereits erwähnten Abgrenzungserscheinungen, es dabei schwer, auf die Überzahl der männlichen Mitglieder zu reagieren. Weiterhin spricht für die Tendenz zum formellen Lernen von weiblichen Musikern die Tatsache, dass man wenige Autodidaktinnen findet, selbst wenn sie in Pop- oder Rockbands spielen (Pape / Pickert 1999, Kleinen 2003).

Falls Mädchen Teil einer Band sind, so nehmen sie häufig die Rolle der Sängerin ein (Niketta / Volke 1994, Kleinen 2003). Ein Indiz dazu liefert Kleinen (2003) mit der Aussage, dass *„Jungen sich [von frühester Kindheit an] wesentlich häufiger mit technischem Spielzeug beschäftigen [als Mädchen]“* (Vgl. Kleinen 2003: S. 221). Das könnte ein Grund sein, weshalb weibliche Populärmusiker eher dem am wenigsten technischen Instrument zugewandt sind. Dies lässt sich sogar bei Frauen nachweisen, die beruflich ihren Weg im Bereich der populären Musik gehen wollen, da zum Beispiel im Jahr 2000 von allen weiblichen Studierenden der Populärmusik an deutschen Hochschulen 53% Gesang als Hauptfach studierten (Herold in Kleinen, 2003: S. 205). Lucy Green (2008) stellt wiederum fest, dass Mädchen wesentlich häufiger als Jungen sich dazu entschließen, in Chören oder vokalen Ensembles ihre Möglichkeit zum musikalischen Ausdruck zu suchen (Green, S. 46). Das könnte an einer größeren Unsicherheit mit dem Umgang der Stimme bei Jungen liegen, die durch stimmliche

Veränderungen während der Adoleszenz einen weniger vertrauten Umgang mit der eigenen Stimme haben und diese musikalischen Institutionen versuchen zu meiden. Jungen überlassen daher auch in Bands die Gesangsrolle gern den Mädchen. Um diesen Tendenzen in der Rollenverteilung entgegenzuwirken, könnte der Schule eine Schlüsselrolle zukommen. Der Musikunterricht kann als Ort des beschützten Praktizierens von populärer Musik dienen, um so den Mädchen die Möglichkeit zu geben, andere Instrumente zu erproben und sich dabei mit ihren männlichen Peers auszutauschen.

Will man mit Jugendlichen im Musikunterricht in der musikalischen Praxis der Band tätig sein, so muss man dieses Ungleichgewicht in Bezug der verschiedenen Voraussetzungen beider Geschlechter auf die Bandspezifik unbedingt berücksichtigen. Allerdings besteht trotz aller Berücksichtigungen die Gefahr, dass solche Lernprozesse, so sie denn im schulischen Alltag und im Musikunterricht Eingang finden, eine Tendenz aufweisen, dass sie durchaus von männlichen Schülern dominiert werden (Green, S. 184). Hier besteht noch weiterer Forschungsbedarf, in wie weit diese Vermutung zutreffen könnte.

Ein interessantes Projekt, welches sich dieser Problematik annimmt, trägt den Namen *RockSie!* und ist das derzeit bundesweit größte Musikprojekt für Musikerinnen (Denger 1996). Es wurde 1991 ins Leben gerufen und hat zum Ziel, hauptsächlich durch die Durchführung relevanter Workshops, weibliche Musiker und junge Mädchen zu ermutigen sich aktiv mit populärer Musik zu beschäftigen.

4. Bandpraxiskonzepte am konkreten Beispiel

In diesem Abschnitt der Arbeit soll es darum gehen, zwei musikdidaktische Konzepte für die konkrete Umsetzung von Bandspiel im Musikunterricht näher zu betrachten. Dabei soll untersucht werden, inwieweit die Konzepte den von mir herausgearbeiteten typischen Aspekten der Praxis in Bands entsprechen.

Hofmann (2001) unterscheidet bei der Betrachtung von methodischen Überlegungen zur Bandarbeit in der Schule zwischen additiven und integrativen Methoden. Auf der einen Seite stehen bei additiven Konzepten die Ausbildung von individuellen Fähigkeiten Einzelner und die Verbesserung der Spielfähigkeit durch aufbauende Strukturen des Unterrichts im Mittelpunkt. Dieser Ansatz begründet sich aus der These, dass das selbstgesteuerte Lernen ein ebenso aufbauender Prozess ist (Hofmann 2001). Integrative Konzepte beziehen sich auf musikalische Inhalte wie das Timing oder der Sound, die als Grundlage für das Zusammenspiel in Bands notwendig sind. Meiner Meinung nach ist eine solche Unterscheidung bei der Betrachtung von Bandpraxiskonzepten nicht unbedingt notwendig. Vielmehr ist es interessant herauszufinden, inwieweit das Konzept versucht, dem Schüler das Spielen in Bands mit den dazugehörigen charakteristischen Eigenschaften und Techniken authentisch zu vermitteln.

4.1 Rockmusik und Unterricht – Franz Niermann

Das erste näher beleuchtete Konzept stammt von Franz Niermann aus dem Jahre 1987. Anhand von vier durch die Lehrperson ausgewählten Musikbeispielen der Bands *Spliff*, *Police*, *Supertramp* und *Rolling Stones* soll schwerpunktartig Bandpraxis thematisiert werden. Dabei soll nach Niermann der Fokus des Unterrichts auf die Aspekte Musizieren, Analysieren und Interpretieren gelegt werden. Im gleichen Atemzug nennt er die Faktoren Spaß und Spielfreude als Ziele, die durch die unterrichtlichen Aktionsformen vermittelt werden sollen (Niermann, S. 77). Der Schüler soll weiterhin besser begreifen können, wie ein Musikstück

aus der populären Musik gemacht ist, um dann „*darüber hinauszugehen und eigene Ideen [...] praktisch umzusetzen.*“ (Niermann, 1987: 78). Somit legt er seinen Überlegungen eine von analytischen Betrachtungen ausgehende, handlungsorientierte und objektorientierte, didaktische Sichtweise zugrunde.

Als erstes konkretes Beispiel zieht er den Song „*Das Blech*“ der Gruppe *Spliff* heran. Es handelt sich um einen Titel, der zur Bewegung auffordern soll. Diese Situation versucht Niermann zu transportieren. Hierbei soll neben den Qualitäten der „*virtuosen Soundtechnik [vor allem] das Spiel mit Rhythmen [als] entscheidendes musikalisches Prinzip*“ (Niermann, 1987: 77) thematisiert werden. Die kompositorische Einfachheit des Stückes sieht er als Vorteil für den leichteren Zugang beim subjektiven Hören und Interpretieren des Werkes. Niermann stellt nun keinen detaillierten Ablaufplan vor, sondern er unterteilt die Gruppe der Band in die verschiedenen Instrumentengruppen, um zu erläutern, wie man im Unterricht populäre Musik seiner Auffassung nach umsetzen sollte.

Da er die rhythmische Struktur des Stückes als wesentlichen Bestandteil erkennt, scheint es logisch, dass Niermann zuerst Bass und Schlagzeug als Instrumente der Rhythmusgruppe in den Vordergrund stellt. Generell findet er es erforderlich, bei der Arbeit mit Schülern auf Präzision und klangliche Qualität zu achten, da dadurch das gesamte Stück getragen wird, oder eben nicht. Also scheint Genauigkeit beim Imitieren von Gehörtem besonders beim Bass eine wichtigere Rolle als bei anderen Instrumenten zu spielen. Interessant wäre es zu untersuchen, inwiefern hier Unterschiede zwischen allen involvierten Bandinstrumenten bestehen. Die vom Bass zu spielende Abfolge von Tönen zeichnet sich durch das Vorkommen einer Synkope aus. Um diese mit Recht als erhöhte Schwierigkeit erkannte Situation zu meistern, plädiert er für eine vorangestellte fünfschrittige Übung (Abbildung 1), damit eine richtige Spielweise gesichert werden kann.

4. Bandpraxiskonzepte am konkreten Beispiel

N 2: Baßübungen



Abb. 1: Niermann, 1987: 78

Diese Abbildung zeigt eine Übung zum Erlernen des genauen Spiels von Synkopen. Ähnliche Übungen finden sich für alle weiteren Instrumente.

Hier stellt sich für mich die Frage, ob der Spieler damit erfahren hat, dass die Bassfigur nur dadurch zum „grooven“ kommt, da sie an einer bestimmten Stelle einen Schlag vorwegnimmt. Dieser Prozess beginnt meiner Meinung nach während des Hörens des Stückes. Im Idealfall versucht der Bassist die gehörte Rhythmusfigur nachzuspielen um dann durch Soll – Ist – Vergleiche zu untersuchen, ob die gleiche Funktion des rhythmischen Grundgerüsts, welches zur Bewegung auffordern soll, erfüllt ist. So kann ohne ausnotierte Übungen der Nachvollzug des Gehörten Materials geschehen. In der Realität einer Band ist der Bass untrennbar mit dem Schlagzeug verbunden. Daher sollte nach Niermanns Auffassung das Drumset schnell hinzugefügt werden. Beim gleichzeitigen Spielen beider Instrumente soll das Hören während des gleichzeitigen Spielens als Erfahrung im Zentrum stehen. Dies lässt eine Nähe zum Phänomen des „Jammens“ erkennen, welches auch durch Anleitung des Lehrenden im Unterricht durchaus so inszenierbar erscheint. Die vorgesehene Hinzunahme von eigenen Ideen während einer solchen Phase stützt die

Auffassung, dass hier eine recht große Nähe zur Bandwirklichkeit zu finden ist.

Bei der Beschäftigung der Schüler mit dem Schlagzeugspiel als zweites Instrument der Rhythmusgruppe wird besonderer Wert auf die Einbeziehung von eigenen Schülerideen gelegt. Es geht weniger um die exakte Wiedergabe dessen, was das Schlagzeug auf der Aufnahme spielt, sondern eher um selbst gewählte rhythmische Figuren, die gut zum Stück passen. Die einzelnen Bestandteile des Schlagzeugs (Bass-Drum, Snare-Drum, Hi-Hat, Tom-Toms) sollen auf mehrere Schülergruppen aufgeteilt werden, was ich für relativ problematisch halte. Zwar weist Niermann auf die Einhaltung einer strengen rhythmischen Präzision hin, allerdings stelle ich es mir schwierig vor, ein Rhythmusinstrument auf mehrere Personen aufzuteilen, da Aspekte des Zusammenspiels somit schwer zu realisieren sind. Im schlechtesten Fall kommt es dadurch nicht zu einem ganzheitlichen Drum-Beat, so dass ein Motivationsverlust zu befürchten ist. Niermann sieht hier allerdings einen Vorteil, da alle Beteiligten durch Kommunikationsprozesse dieses Zusammenklingen der Instrumente sicherstellen müssen.

Niermann eröffnet nun eine weitere Thematik mit schulischer Relevanz. Inwieweit ist es von Wichtigkeit, dass das komplette Bandinstrumentarium für die Umsetzung von populärer Musik im Unterricht vorhanden ist. Hier plädiert er für eine Beliebigkeit bei der Wahl des Instruments, auch zu Ungunsten des Klangs (Niermann, S. 81). Da dies im schulischen Alltag durchaus problematisch zu betrachten ist, habe ich diese Problematik gesondert bereits im vorhergehenden Kapitel 3.3.3 thematisiert und möchte sie nicht weiter erläutern.

Der Gesang spielt in dem von Niermann ausgewählten Musikstück „Das Blech“ nicht nur aufgrund der Fülle von Strophen und der starken Rhythmisierung eine tragende Rolle. Durch einen dominierenden Sprechgesang lassen sich Parallelen zu Gesangsformen der Neuen Deutschen Welle, sowie des Funks erkennen. Dieser Teil der Überlegungen zur unterrichtlichen Beschäftigung mit Rockmusik ist durch eine andere Zielsetzung geprägt. Im Zentrum steht nun die Entwicklung der *„Fähigkeit, die vorgefundenen Gestaltungstechniken zu begreifen und zu beherrschen, um damit eigene Musik zu machen.“* (Niermann, 1987: 104). Es soll also

anhand des Nachvollzugs von musikalischem Material dazu ermutigt werden, eigenständig kreative Schaffensprozesse bei der Textarbeit zu vollziehen. Die einzelnen Strophen werden mehr oder weniger gesprochen oder gerappt und sind durch regelmäßige gesungene Einwürfe eines „Chores“ unterbrochen. Diese Regelmäßigkeit der Struktur gilt es zuerst zu erkennen, um dann diese Form für eigene Versuche zu adaptieren. Während der gesamten Arbeitsphase fordert Niermann, die Sänger durch eine Mikrofonierung zu unterstützen. Er begründet dies aus akustischer Sichtweise, allerdings sehe ich hier auch die Chance, den SchülerInnen den Einstieg in die Rolle des Sängers oder der Sängerin einer Band zu erleichtern. Zumal das Singen durch ein Mikrofon eine ganz andere Präsenz und Lautstärke mit sich bringt, die ein jeder erst einmal erfahren haben muss, um diese Rolle authentisch auszufüllen. Obwohl Niermann für ein Experimentieren mit Sprechrhythmen und dem Spiel mit Worten plädiert, gibt er als Alternative für den Unterricht die Möglichkeit an, durch Notentext eine Annäherung an theoretische Zusammenhänge zu gewährleisten. Meiner Meinung nach entfernt sich diese Überlegung weit von typischen musikalischen Praxen des Bandspiels, da dieses nicht vorsieht Rhythmusbildung losgelöst von musikalischen Zusammenhängen zu betrachten. Es wird der Eindruck erweckt, dass hier populäre Musik benutzt wird, um curriculare Elemente einzubringen. Allerdings ist dies unvereinbar mit dem Prinzip des selbstgesteuerten Lernens, welches in Bands zu finden ist. Denn dort wird situativ entschieden, welche Lernprozesse nötig sind, um erfolgreich Teil der Band zu sein.

Zusammenfassend sehe ich einige Probleme im Ansatz von Niermann, Rockmusik auf diese Art und Weise im Unterricht zu thematisieren. Zuerst erscheint es mir problematisch, bei der Auswahl der musizierten Stücke die Schülerinteressen gänzlich auszuklammern. Ein Indiz dafür gibt Niermann selbst, in dem er einen eigenen Unterrichtsversuch analysiert. Es stellte sich nämlich heraus, dass die SchülerInnen nicht wie erwartet positiv auf das Stück der Band *Spliff* reagieren, sondern „*sie beschrieben diese Musik als monoton, langweilig, stumpfsinnig, banal, usw.*“ (Niermann, 1987: 124). Niermann beschreibt die Gefahr, dass bei ausschließlicher Orientierung an Schülerinteressen die Lehrperson überflüssig wird. Dass diese Auffassung nicht unbedingt richtig

sein muss, beschreibt Green (2008) genauer, indem sie die veränderte Rolle des Lehrenden thematisiert. Ein weiterer kritisch zu betrachtender Punkt ist die Einbeziehung von Notation während der gesamten Arbeitsphasen. Hier lässt sich ein Zusammenhang mit curricularen Vorgaben vermuten, damit die Schüler etwas „handfestes“ gelernt haben und dies auch später „nachschnellen“ können. Wie bereits in Kapitel 3.1.2 erwähnt, ist die Notation kein Merkmal des Bandspiels. Ich könnte mir die Festhaltung am Notentext damit erklären, dass es oftmals eine ängstliche Haltung zu nicht sichtbaren und schwer zu überprüfenden Lernprozessen, zu denen die informellen Lernprozesse in Bands zweifellos gehören, gibt. Allerdings findet sich im Ansatz des Hörens und anschließenden Reproduzierens mit Hinzunahme von eigenen Ideen, einige aus meiner Sicht authentische Möglichkeiten sich dem Bandspiel im Unterricht zu nähern.

4.2 Peer Frenzke, Robert Hinz, Remmer Kruse: Band ohne Noten

Das zweite untersuchte Konzept, was sich zur Aufgabe macht Bandspiel in den Musikunterricht zu integrieren, stammt von Frenzke / Hinz / Kruse. Es ist aus dem Jahr 2008 und stellt damit aus zeitlicher Sicht einen Gegenpol zum ersten Beispiel von Franz Niermann dar.

Wie der Name des Konzepts schon verrät, ist der Hauptansatzpunkt der Verzicht auf eine klassische Notation. Die Autoren versuchen durch ihre Überlegungen den Schülern möglichst schnell und einfach das Spielen von bekannten Stücken aus populärer Musik zu ermöglichen. Dabei wird die Verwendung von Noten nicht kategorisch ausgeschlossen. Allerdings stellt diese Form des Musizierens nach Noten eine Beeinträchtigung der Schüler dar, die noch keine Erfahrungen mit dieser Notationsform sammeln konnten. Es gilt daher die unterschiedlichen musikalischen Voraussetzungen der SchülerInnen zu überbrücken, und allen diese Art des Musizierens von populärer Musik zugänglich zu machen. Die klassische Notenschrift wird ersetzt durch eine mehr zweckorientierte alternative Notationsform, wie etwa Ablaufpläne, Lead-Sheets, Arrangements. Alle diese strukturgebenden Mittel dienen der Vereinfachung zur besseren Umsetzbarkeit der Stücke.

4. Bandpraxiskonzepte am konkreten Beispiel

Das Konzept hat den Anspruch einen ganzen Klassenverband nach klassenmusikalischen Prinzipien gemeinsam musizieren zu lassen. Die Auswahl des Stückes liegt auch hier nicht in der Entscheidungsfreiheit der Schüler, sondern die Songs werden von den Lehrenden ausgewählt und im Vorhinein aufbereitet. Hier gilt aber eine Orientierung an den Schülerinteressen als entscheidend, da als Auswahlkriterium oft davon gesprochen wird, dass die Songs in den Charts platziert sind und somit ein grundsätzliches Interesse von Schülerseite vermutet wird (Frenzke / Hinz / Kruse, S. 4). Nach der Auswahl eines geeigneten Stückes sieht das Konzept eine analytische Vorbereitung des Stückes durch den Lehrer vor, die laut der Autoren „*zwingend erforderlich*“ (Niermann, 1987: 6) ist und an deren Ende ein solcher wie in Abbildung 2 gezeigter Ablaufplan stehen soll.

Intro	4 Takte	Boulevard Of Broken Dreams – Analyse/Ablauf Im Originalsong verwendete Akkorde: Intro/Strophen/Zwischenteil: Fm Ab Eb Db Refrain/Solo: dreimal Db Ab Eb Fm einmal Db Ab C oder einmal Db Ab C C Ending: F Db Eb Bb/D Ab E (viermal)
1. Strophe	14 Takte	
Refrain	8 Takte	
Zwischenteil (Ah-ah)	4 Takte	
2. Strophe	14 Takte	
Refrain	8 Takte	
Zwischenteil	4 Takte	
Solo	9 Takte	
3. Strophe (verkürzt)	4 Takte	
Refrain	9 Takte	
Ending	12 Takte	

Abb. 2: Frenzke / Hinz / Kruse, 2008: 5

Meiner Meinung nach hat ein solcher Plan den Vorteil, dass der Schüler stets eine Erinnerungshilfe hat, wenn es darum geht, den teilweise recht komplexen Aufbau eines Rock- oder Popsongs zu reproduzieren. Es wird gewährleistet, dass dem Spieler mit dem Nachspielen des Stückes, so wie es bekannt ist, ein Erfolgserlebnis ermöglicht wird. Allerdings sehe ich in dem zur Hand geben dieses Plans aber auch einen Nachteil, nämlich dass es den Schülern verwehrt bleibt eine typische Songstruktur eines Popsongs (siehe Abb. 2) selbständig zu erkennen und anzuwenden.

Eine interessante Überlegung erscheint mir die Übertragung von komplizierten Tonarten und Akkorden hin zu gut spiel- und singbaren Tonarten zu sein. Dies berücksichtigt zum einen den teilweise begrenzten Stimmumfang von Kindern und Jugendlichen, zum anderen ist ein G – Dur Akkord auf der E – Gitarre einfacher zu spielen als ein F# – Dur Akkord (Frenzke / Hinz / Kruse, S. 7). Wenn das Ziel des Bandspiels im Musikunterricht sein soll, dass es den Schülern ermöglicht wird authentisch diese musikalische Praxis zu erfahren und in ihr tätig zu sein, dann erscheint mir hier die durch die Lehrperson geleitete Vereinfachung als sinnvoll. Motivationale Probleme, die entstehen können, sobald ein Griff auf der Gitarre für Novizen nicht umsetzbar ist, können so vermieden werden. Durch PC – Programme kann man diese Vereinfachung der Tonarten auch auf die „Playalongs“, die als Basis dienen, übertragen.

Das Konzept „Band ohne Noten“ geht von einer Standardbesetzung der Band aus, die mit der Besetzung wie sie in Kapitel 3.1.1 beschrieben wird, übereinstimmt. Allerdings fehlt eine Anmerkung zur Lösung des Problems der Besetzung einer Band mit 25 – 30 Spielern, wie sie im Klassenverband zu finden sind. Wenn das Konzept den Anspruch hat, als Methode des Klassenmusizierens zu gelten, dann müsste hier auch geklärt werden, wie alle Schüler in den Musizierprozess involviert werden sollen. Anhand der Fotografien im herausgegebenen Heft lässt sich erahnen, dass diese Problematik durch Mehrfachbesetzungen der Instrumentengruppen zu lösen ist. Eine genaue Erklärung findet sich jedoch nicht.

Das Prinzip der Vereinfachung gilt auch bei der Findung von alternativen Formen der Notation. Für das Schlagzeugspiel wird ein System entwickelt, das einem fortlaufenden Plan entspricht (Abb. 3). Die Stellen, wo welche Trommel oder welches Becken gespielt wird, ist für die Schüler durch ein „x“ markiert. Dabei ist die Tendenz hin zu einfachen Rhythmen erkennbar.

Pattern 1

Zählzeit	1	+	2	+	3	+	4	+
Hihat/Ride	X	X	X	X	X	X	X	X
Snare	-	-	X	-	-	-	X	-
Bassdrum	X	-	-	-	X	X	-	-

Abb. 3: Frenzke / Hinz / Kruse, 2008: 24

Bei Gitarre und Bass sind die Reduktionsprozesse am stärksten zu beobachten. Zum einen werden rhythmische Figuren auf Halbe-, Viertel- oder Achtelnoten reduziert, und zum anderen wird fast komplett auf Akkorde verzichtet, die durch das Spielen der Grundtöne ersetzt werden. Die einzelnen Töne, die für ein Stück relevant sind, werden durch Klebpunkte vorher markiert (Abb. 4).

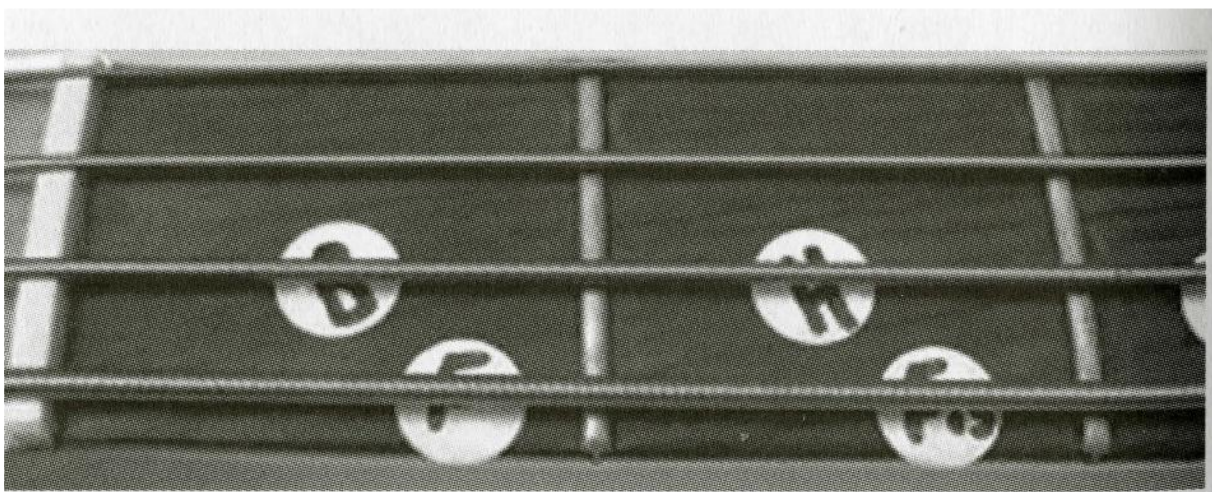


Abb. 4: Frenzke / Hinz / Kruse, 2008: 8

Hier sehe ich einen weiteren Nachteil dieses Konzepts. Es wird dem Schüler nicht ermöglicht in ästhetischen Prozessen zu erforschen, welche Töne er benutzen kann, um dem Klang und dem Tonbeispiel nahe zu kommen.

Der Gesangspart wird von den Schülern rein auditiv erschlossen und bietet meiner Meinung nach die größte Entscheidungsfreiheit, wie die Schüler den Song reproduzieren wollen.

Die Lehrperson erhält in der Zusammenfügung aller Ablaufpläne eine sogenannte „Partitur – Matrix“ (Abb. 5), um den richtigen Ablauf des Songs während einer Präsentation zu überprüfen. Mir stellt sich die Frage der Notwendigkeit einer solchen Matrix, da es den Anschein erweckt, als stünde Richtigkeit an oberster Stelle des gesamten Konzepts.

Ablaufplan – Gesamtübersicht										
<i>Songteil</i> <i>Instrument</i>	Intro	Str. 1	Refr. 1	Ah-ah 1	Str. 2	Refr. 2	Ah-ah 2	Solo	Str. 3	Refr. 3
Takte	4	14	8	4	14	8	4	8	4	8
Schlagz. 1	–	1	2	1	1	2	1	2	–	2
Schlagz. 2	–	–	X	–	–	X	–	X	–	X
Schlagz. 3	–	–	X	–	–	X	–	X	–	X
Bass	–	1	2	1	1	2	1	2	–	2
Gitarre 1+2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2
Keyb. 1	–	X	–	–	X	–	–	X	–	–
Keyb. 2	–	–	X	–	–	X	–	X	–	X
Keyb. 3	–	–	–	X	–	–	X	–	X	–
Keyb. 4	–	–	–	X	X	–	X	–	X	–

Abb. 5: Frenzke / Hinz / Kruse, 2008: 22

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Ansatz des Reduzierens der Anforderungen an den Spieler hilfreich sein kann, um das Spielen zu vereinfachen und somit die Spielfreude schneller eintreten zu lassen. Eine alternative Notation ist sicherlich im Sinne des Bandspiels als authentisch

4. Bandpraxiskonzepte am konkreten Beispiel

zu bezeichnen. Allerdings ist zu bemerken, dass das gesamte Konzept mit Einschränkungen und vorbereiteten Eingriffen in die Praxis des Erforschens und Imitierens versehen ist. Dies führt zum einen zu einem erheblichen Vorbereitungsaufwand für den Lehrenden und zum anderen zu einer recht einseitigen, vorgefertigten Erwartung des Ablaufs des Konzepts, die der musikalischen Freiheit der Schüler gegenübersteht.

5. Fazit

Im Mittelpunkt der Betrachtungen dieser Arbeit stand die spezifische musikalische Form des Ensemblespiels in Bands. Nachdem die Notwendigkeit der Thematisierung dieser musikalischen Praxis sich durch die musikpädagogischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte ergibt, bedurfte es meiner Meinung nach zu Beginn einer genaueren Beschreibung der Charakteristik des Musizierens in Bands. Diese ist durch ein spezifisches Instrumentarium gekennzeichnet, welches in einem sich stark von anderen musikalischen Praxen unterscheidenden Instrumentalspiel resultiert. Gleichzeitig ergeben sich durch diese besondere Besetzung, besonders in Bands zu findende, soziale Prozesse zwischen den einzelnen Spielern. Diese beinhalten die Kommunikation über Organisationsfragen, die Entscheidung für ein bestimmtes Repertoire einer Stilistik und die musikalischen Lernprozesse um die Wichtigsten zu nennen.

Generell sehe ich viele gute Gründe, warum diese Form der musikalischen Praxis positiv zu bewerten ist. Beim Spielen in Bands werden gleichermaßen soziale wie individuelle Kompetenzen ausgeprägt, da Lernprozesse innerhalb der Gruppe mit autodidaktischen Prozessen einhergehen. Dabei steht stets die Freude am Musizieren im Mittelpunkt, so dass beim Spieler eine grundlegende positive Einstellung zur aktiven Beschäftigung mit Instrumenten oder der Stimme entstehen kann und allgemein zur musikalischen Praxis anregt. Der Musiker in Bands entwickelt ein Gefühl für seine eigene musikalische Identität, indem er sich sehr bewusst mit der musikalischen Wirklichkeit auseinandersetzt. Für den Musikpädagogen eröffnet die Beschäftigung mit Bandspiel im Unterricht die Möglichkeit aktuelle musikalische Interessen der Schüler zu thematisieren und dadurch auch das Schulfach Musik für die Schüler mit neuer Relevanz zu versehen. An den von mir untersuchten, durchaus recht verschiedenen schulpraktischen Konzeptionen zur Bandpraxis im Musikunterricht lässt sich erkennen, dass es noch nicht immer gelingt, informelles Lernen, wie es für Bands typisch ist, und institutionelles Lernen zu vereinen. Dennoch sehe ich durch die Vielzahl von positiven Aspekten des Musizierens in Bands eine Chance diese musikalische Praxis zum festen Bestandteil von Musikunterricht zu machen.

Literaturverzeichnis

- DENGER, STEFANIE: *Mädchenarbeit am Beispiel von rocksie!* In: Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Populäre Musik und Pädagogik. Band 2.* Oldershausen: Lugert. (1996).
- FRENZKE, PEER / HINZ, ROBERT / KRUSE, REMMER: *Band ohne Noten.* Schott. (2008).
- FRENZKE, PEER / HINZ, ROBERT / KRUSE, REMMER: *Band ohne Noten. Populäre Musik für Einsteigerbands.* In: Maas, Georg / Terhag, Jürgen: *Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule.* Lugert. (2010).
- GREEN, LUCY: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy.* Farnhem, Surrey. (2008).
- HEROLD, ANJA: *Frauen lernen Jazz. Musikhochschule und Workshopszene als alternative Lernorte?* In: Kleinen, Günter (Hrsg.): *Begabung und Kreativität in der populären Musik.* Münster: LIT-Verlag. (2003).
- HEROLD, ANJA: *Lust und Frust beim Instrumentalspiel. Umbrüche und Abbrüche im musikalischen Werdegang.* Oldenburg: BIS-Verlag. (2007).
- HEROLD, ANJA: „...wie ein Stau auf der Autobahn...“. *Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang.* In: Schläbitz, Norbert (Hrsg.), Arbeitskreis für musikpädagogische Forschung (Hrsg.): *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung.* Musikpädagogische Forschung Bd. 30. Essen. (2009).
- HERING, WOLFGANG / HILL, BURKHARD / PLEINER, GÜNTER (Hrsg.): *Praxishandbuch Rockmusik in der Jugendarbeit.* Opladen: Leske + Budrich. (1993).
- HILL, BURKHARD: „Musik-Machen“ in Gleichaltrigengruppen als sozialpädagogisches Angebot. <http://www.musiktherapie.uni-siegen.de/forum/jugendliche/vortraege/31hill.pdf> zuletzt geändert am 17.6.2008.

Bibliographie

- HOFMANN, BERNHARD: *Rock/Popmusik: Arbeit mit Anfängerbands*. In: Kraemer, Rüdiger (Hrsg.): *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Unterricht. Ein Handbuch für die Praxis*. 2. Auflage. Augsburg (2005).
- HÖRMANN, KARL / KAISER, MANFRED: *Effekte in der Rock- und Popmusik. Funktion, Klang, Einsatz*. Regensburg: Bosse Verlag (1982).
- JOST, CHRISTOFER: *Populäre Musik und schulische Bildung*. Baden-Baden. (2010).
- KLEINEN, GÜNTER (Hrsg.): *Begabung und Kreativität in der populären Musik*. Münster: LIT-Verlag. (2003).
- KRAPP / WEIDENMANN: *Pädagogische Psychologie*. Beltz PVU: Weinheim. (2006).
- KUNTZSCH, BEATRICE / VOGEL, HEIKO: *Klasse(n) Band. Auf dem Weg zur Bandklasse*. In: MAAS, GEORG / TERHAG, JÜRGEN: *Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule*. Lugert. (2010).
- NIERMANN, FRANZ: *Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik*. Stuttgart: Metzler. (1987).
- NIKETTA, REINER: *Musik und Gruppenstrukturen von Rockmusikgruppen*. In: Bielefelder *Arbeiten zur Sozialpsychologie*. (1984).
- NIKETTA / VOLKE: *Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte*. Essen: Klartext Verlag. (1994).
- PAPE, WINFRIED / PICKERT, DIETMAR: *Amateurmusiker: Von der klassischen bis zur populären Musik. Perspektiven musikalischer Sozialisation*. Frankfurt am Main: Lang Verlag. (1999).
- PICKERT, DIETMAR: *Ensembleaktivität von Musikamateuren*. In: von Schoenebeck, Mechthild (Hrsg.): *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*. Essen: Die Blaue Eule (1998).
- PIEPER, HUBERT: *Zwischen E-Gitarre und Fachpraktikum. Der musikpädagogische Werdegang eines Rockgitarristen*. In: Maas, Georg / Terhag, Jürgen:

Bibliographie

- Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. Lugert. (2010).
- ROLLE, CHRISTIAN: *Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un- Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung*. In: Maas, Georg / Terhag, Jürgen: *Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule*. Lugert. (2010).
- ROSENBROCK, ANJA: *Musizier- und Lernverhalten in Populärmusikbands – Eine empirische Studie*. In: Knolle, Nils (Hrsg.), Arbeitskreis für musikpädagogische Forschung (Hrsg.): *Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Musikpädagogische Forschung Bd. 21*. Essen. (2000).
- ROSENBROCK, ANJA: „...und ich sage dir, ob du Stücke schreibst“. *Voraussetzungen für die Komposition in Pop- und Rockbands*. In: Kleinen, Günter (Hrsg.): *Begabung und Kreativität in der populären Musik*. Münster: LIT-Verlag. (2003).
- ROSENBROCK, ANJA: *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Hamburg: LIT-Verlag. (2006).
- SCHÄFFER, BURKHARD: *Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*. Opladen: Leske und Budrich. (1996).
- SCHÜTZ, VOLKER: *Rockmusik. Eine Herausforderung für Schüler und Lehrer*. Oldenburg: Isensee. (1982).
- TERHAG, JÜRGEN: *Populäre Musik und Jugendkulturen. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik*. Regensburg (1989).
- TERHAG, JÜRGEN: *Populäre Musik*.
http://www.terhag.de/Kurztexte/Eintr%C3%A4ge/2007/4/12_Popul%C3%A4re_Musik.html (2007).
- TERHAG, JÜRGEN: *Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule*. In: Maas, Georg / Terhag, Jürgen: *Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule*. Lugert. (2010).

Bibliographie

VON SCHOENEBECK, MECHTHILD (Hrsg.): *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*. Essen: Die Blaue Eule. (1998).

WALLBAUM, CHRISTOPHER: *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Bosse: Kassel. (2000).

WALLBAUM, CHRISTOPHER: *Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht*. In: Vogt, Jürgen (Hrsg.): *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. <http://home.arcor.de/zfkm/o7-wallbaum1.pdf> (2007).

WIECHELL, DÖRTE: *Didaktik und Methodik der Popmusik*. Frankfurt am Main: Diesterweg. (1975).